

Brinkmann, Erika

Sprachunterricht in der Grundschule. Beiträge zu einer Didaktik inklusiven Unterrichts

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung:

formally revised edition of the original source:

Bremen 2017



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-167698

10.25656/01:16769

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-167698>

<https://doi.org/10.25656/01:16769>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sprachunterricht in der Grundschule

**Beiträge zu einer
Didaktik inklusiven Unterrichts**

von Erika Brinkmann

**hrsgg. von
Hans Brügelmann**

Bremen, im Februar 2017

Eigendruck, Bremen im Februar 2017

Copyright: Erika Brinkmann 2004-2008

Inhalt

Vorwort

1 Erzählen

Erzähl mir was! Aus: GSD, H. 8, S. 4-5.

Wege zum Erzählen. Aus: GSD, Heft 8, S. 18-19.

Materialien und Bücher zum Erzählen. Aus: GSD, H. 8, S. 46-48.

2 Zuhören

Alle mal herhören! Aus: GSD, H. 15, S. 4-5.

Kann man Stille hören? Aus: GSD, H.15, S. 16-17.

Der Schnecke im Körper wird schwindelig... Aus: GSD, H. 11, S. 38-39.

3 Vorlesen und Vortragen

Vorlesen und PISA. Aus: GSD, H. 5, S. 4-5.

Vorlesen ist immer freiwillig! Aus: GSD, H. 5, S. 20-21.

Vorlesen und Zuhören - beides gehört zusammen. Aus: GSD, H. 5, S. 28-29.

Laut ist nicht gleich leise [Vorlesen als Kunst]. Aus: GSD, H. 5, S. 30-33.

Learning by heart. Aus: GSD, Heft 3, S. 4-6.

Lieblingsgedichte vortragen. Aus: GSD, H. 3, S. 24-27.

Applaus! - Einen Vortrag angemessen würdigen. Aus: GSD, H. 3, S. 30-33.

4 Lesen

Entwicklung der Lesekompetenz. Aus: GSD, H. 1, S. 38-41.

Freie Lesezeiten. Aus: GSD, H. 1, S. 4-5.

...und die Bildungsstandards? [Lesen] Aus: GSD, H. 13, S. 36.

5 Lesemotivation

Lernen aus Interesse. Aus: GSD, H. 11, S. 4.

Lesen kann man nicht befehlen... Aus: GSD, H. 13, S. 4-5.

Lesemuffel. Aus: GSD, H. 17, S. 4-5.

Klassenlektüre - Klasse Lektüre? Aus: GSD, H. 9, S. 4-5.

„Ich habe ein ganzes Buch gelesen!“ Aus: GSD, H. 9, S. 20-21.

Alles ist gut, solange du wild bist. Aus: GSD, H. 9, S. 34-37.

6 Literatur: Prosa und Gedichte lesen

Owie lacht... [Gedichtvortrag vorbereiten]. Aus: GSD, H. 3, S. 16-19.

Eine Schule der Poesie - Umgang mit Gedichten. Aus: GSD, H. 3, S. 43-44.

Kinder und Jugendbücher gehören in die Schule! Oder? Aus: GSD, H. 9, S. 40-42 .

Magazin [Klassenlektüre/ Sachbücher]. Aus: GSD, H. 9, S. 47-48.

Eine literarische Schatzsuche. Rezension: von S. H. Becker (Hrsg.) (2012): 99 neue Lesetipps. Bücher für Grundschulkinder. Aus: GSD, H. 35, 45.

Grundschulpreis an Heide Bambach! Aus: GSD, H. 14, S. 55.

7 Sprachwissen

Im Blickpunkt: Sprache. Aus: GSD, H. 18, S. 4-5.

„Denkt an den Fliegenlandeplatz!“ [Interpunktion]. Aus: GSD, H. 18, S. 7.

Sprache im Blickpunkt [Materialien] Aus: GSD, H. 18, S. 46-48.

8 Texte verfassen

Köpfe voller Geschichten [von der Idee zum Text]. Aus: GSD, H. 4, S. 4-7.

Freie Schreibzeiten - erklärt für Eltern. Aus: GSD, H. 4, S. 24-25.

Nun wird Dornröschen wach geküsst [Schreibprozessmodell]. Aus: GSD, H. 4, S. 38-39.

Software-Empfehlungen & Hardware-Empfehlungen für das Verfassen von Texten.
Aus: GSD, H. 4, S. 45-48.

Eisbär und Alligator werden Freunde. Aus: GSD, H. 4, S. 32-33.

Was soll es sein? [Bildungsstandards & Lehrpläne]. Aus: GSD, H. 12, S. 4-6.

„Streng verboten, in mein Zimmer zu kommen“ [Textformen, persönlicher Nutzen].
Aus: GSD, H. 12, S. 18-20.

Texte überarbeiten will gelernt sein. Aus: GSD, H. 20, S. 4-5.

„Liebste Löwin, willst du mit mir Bananen fressen?“ [Perspektivwechsel zur Überarbeitung]. Aus: GSD, H. 20, S. 20-21.

Die Schreibfähigkeiten der Kinder individuell herausfordern und weiter entwickeln.
Aus: GSD, H. 20, S. 46-48.

9 Rechtschreibunterricht

Rechtschreiben lernen. Aus: GSD, H. 2, S. 4-5.

Der lange Weg zur Rechtschreibung. Wörterrätsel für Fortgeschrittene. Aus: GSD, H. 2, S. 18-21.

Auf zwei Wegen zur Rechtschreibung. Aus: GSD, H. 6, S. 4-5.

Zweifel sind der Nährboden für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz. Aus: GSD, H. 6, S. 16-17.

Abschreiben üben. Aus: GSD, H. 2, S. 29.

„Rechtschreibung lernen die heute auch nicht mehr richtig“. Aus: GSD, H. 6, S. 14-15.

Was Eltern über Rechtschreibung wissen sollten. Aus: GSD, H. 10, S. 4-5.

Materialempfehlungen zum Thema [Rechtschreibung]. Aus: GSD, H. 6, S. 46-48.

Empfehlenswerte Rechtschreibmaterialien. Aus: GSD, Heft 10, S. 45-48.

10 Nachschlagen: Arbeit mit dem Wörterbuch

Wer sucht der findet ...? Aus: GSD, H. 16, S. 4-5.

Wörterbuch-Empfehlungen. Aus: GSD, H. 2, S. 44-47.

Da muss man doch nur nachschlagen... Aus: GSD, H. 16, S. 16-17.

Was braucht man zum zielgerichteten Nachschlagen? Aus: GSD, H. 16, S. 38-39.

Nachschlagen lernen von A bis Z. Aus: GSD, H. 16, S. 40-41.

Wörterbücher, Lexika, Arbeitshilfen - welche sind besonders gut? Aus: GSD, H. 16, S. 43-48.

11 Schreiben mit der Hand

Die Geschichte der Schrift im Zeitraffer. Aus: GSD, H. 7, S. 40.

Handschriften entwickeln. Aus: GSD, H. 7, S. 18-19.

JedeR schreibt anders. Aus: GSD, Heft 7, 4-7.

Was haben die Igel mit der Schrift zu tun? [sinnvolle Schreibeanlässe statt Vorkursen]. Aus: GSD, H. 7, S. 36-39.

Materialien zum Thema [mit Schrift gestalten - Handschriften entwickeln]. Aus: GSD, H. 7, S. 46-48.

12 Lernbeobachtung und Leistungsbeurteilung

Lernen, was Kinder können. Aus: GSD, Heft 14, S. 4-5.

Fehler sind Fenster in die Denkwelt der Kinder [Rechtschreibentwicklung]. Aus: GSD, H. 6, S. 37-39.

Rechtschreibung bewerten. Aus: GSD, H. 2, S. 30-37.

Rechtschreibung bewerten: Beobachtungsbogen. Aus: GSD, H. 2, S. 38-39.

Leistungen der Kinder wahrnehmen, würdigen und fördern [Rechtschreibung]. Aus: GSD, H. 10, S. 36-37.

Beobachten & Bewerten - Auf die Freude am Lesen kommt es an. Aus: GSD, H. 9, S. 38-39.

Das Können der Kinder [Lesen]. Aus: GSD, H. 17, S. 38-39.

Kurz vor den Zeugnissen [Texte, Portfolio]. Aus: GSD, H. 4, S. 34-37.

Die Stärken des Textes suchen... [Lernbeobachtung]. Aus: GSD, H. 20, S. 38-39.

Erzählen beobachten und dokumentieren. Aus: GSD, H. 8, S. 34-35.

Vorwort

Erika Brinkmann

... hat eine ungewöhnliche Berufsbiografie¹. Als Mutter von fünf Töchtern konnte sie ihre Ausbildung als Grundschullehrerin erst mit Ende 30 abschließen und damit auch erst spät voll berufstätig werden. Allerdings hatte sie schon während ihrer Ausbildung Kurse in einer Musikschule gegeben und mehrere Jahre ehrenamtlich in der Förderung von Kindern mit Problemen beim Lesen- und Schreibenlernen gearbeitet. Diese praktischen Erfahrungen unter schwierigen Bedingungen haben ihre spätere wissenschaftliche Arbeit stark geprägt.

Nach dem Referendariat übernahm sie eine altersgemischte Klasse 1/2 an einer niedersächsischen Dorfschule, ehe sie 1993/94 ihre erste hauptamtliche Hochschulstelle an der Universität Siegen erhielt. Trotz ihrer familiären Verpflichtungen und hoher Lehrverpflichtung führte sie eine Reihe bis heute lehrreicher Forschungsstudien durch, dokumentiert vor allem in ihrer Dissertation „Rechtschreibgeschichten – Zur Entwicklung einzelner Wörter und orthographischer Muster über die Grundschulzeit hinweg“ (Siegen 1997, 2. Aufl. 2002). Gleichzeitig begann sie eine bis heute anhaltende rege Publikationstätigkeit. Ihre Beiträge sind immer fokussiert auf unterrichtspraktische Herausforderungen, in einer klaren Sprache und sehr verständlich geschrieben, illustriert mit anschaulichen Beispielen, zugleich aber auch theoretisch fundiert und empirisch belegt.

Dieser kunstvolle Brückenschlag kennzeichnet in besonderem Maße ihre Tätigkeit als Herausgeberin der 2004 neu gegründeten Zeitschrift „Grundschule Deutsch“. Über fünf Jahre hinweg hat Erika Brinkmann mit einem kleinen Team in 20 Heften so etwas wie eine „Sprachdidaktik Deutsch Grundschule: konkret“ entwickelt, wobei sie zugleich deren Hauptautorin war. Schon in Editorial zu Heft 1/2004 hieß es programmatisch:

In diesem Heft und auch in den folgenden Ausgaben von Grundschule Deutsch versuchen wir, alle Kinder im Blick zu haben, gleich welche Lernvoraussetzungen und Erfahrungen sie mit in die Schule bringen und welche Sprachen sie sprechen. Damit Sie Ihre Kinder richtig einschätzen und ihnen passende Lernangebote machen können,

¹ s. https://de.wikipedia.org/wiki/Erika_Brinkmann

werden wir Ihnen in jedem Themenheft Hilfen zur Erhebung der Voraussetzungen und zur Beobachtung der weiteren Entwicklung der Kinder anbieten und geeignetes Material bereit halten, damit Sie alle Kinder sinnvoll fördern und herausfordern können.

Grundschule Deutsch wird viermal im Jahr erscheinen und sich inhaltlich an den vier Bereichen des Deutschunterrichts

- (Vor-)Lesen*
- Texte verfassen*
- Rechtschreiben/ Sprache untersuchen*
- Sprechen und (Zu-)Hören*

orientieren. Pro Jahr wird es zu jedem dieser Bereiche jeweils ein Heft geben. Ergänzt wird jedes Heft durch ein Materialpaket, das immer auch eine CD-ROM enthält, auf der Sie zusätzliche Materialien zur Differenzierung und Beobachtungshilfen zur Lernstandsermittlung und zur Dokumentation der Lernentwicklung der Kinder finden.

Schon in diesen ersten Jahrgängen ist es gelungen - wie im Editorial versprochen - eine komplette Fachdidaktik Deutsch vorzustellen, die sich an den von der KMK entwickelten Bildungsstandards orientiert und die zeigt, wie es gelingen kann, die unterschiedlichen Entwicklungsstände und die vielfältigen Interessen der einzelnen Kinder zum Mittelpunkt eines geöffneten Unterrichts zu machen.

In dem vorliegenden Sammelband werden Erika Brinkmanns Beiträge aus den ersten Jahrgängen von „Grundschule Deutsch“ in thematisch geordneter Form dokumentiert. Dem Erhard-Friedrich-Verlag sei gedankt, dass er dafür die Druckdateien zur Verfügung gestellt hat. Ergänzt wird dieser Band durch ein Verzeichnis aller Publikationen von 1982 bis 2017, also über die 35 Jahre ihres grundschulpädagogischen und sprachdidaktischen Engagements hinweg.

Hans Brügelmann

Bremen, den 17.1.2017

Erzählen

Erzähl mir was!

Aus: GSD, H. 8, S. 4-5.

Wege zum Erzählen.

Aus: GSD, Heft 8, S. 18-19.

Materialien und Bücher zum Erzählen.

Aus: GSD, H. 8, S. 46-48.

Erzähl mir was!

Im etymologischen Wörterbuch findet man zum Eintrag „*erzählen*“ das althochdeutsche „*irzellen*“, das im 8. Jahrhundert so viel bedeutete wie „*der Reihe nach aufzählen*“. Diese ursprüngliche Bedeutung des Wortes spiegelt sich wider in den Hilfen, die das Erzählen, aber auch das Zuhören, erleichtern können, wenn die Darstellung vorab mit Gegenständen oder Bildern strukturiert wird und man sich an diesem Gerüst entlang die Geschichte nach und nach erzählt. Denn Erzählen bedeutet nicht, etwas auswendig Gelerntes vorzutragen: Geschichten entwickeln sich beim Erzählen – auch wenn es sich z. B. um ein bekanntes Märchen handelt.

Durch die Reaktionen der Zuhörer und Zuhörerinnen wird man beim Erzählen angeregt, einzelne Passagen besonders auszuschnitten, Figuren zu verändern, umzubenennen, die Zeit und den Ort abzuwandeln, Stimmführung, Mimik und Gestik und evtl. auch Lautmalereien variierend einzusetzen. Durch dieses Zusammenwirken von ErzählerIn und Publikum wird jede erzählte Geschichte einmalig.

Allerdings setzt ein solches Erzählen eine Atmosphäre der gegenseitigen Achtung und Anerkennung voraus, denn gerade der körperliche und stimmliche Einsatz ästhetischer Mittel ist immer auch ein Risiko. Ein solches Risiko einzugehen, bedarf einiger Selbstsicherheit, um die

Angst vor Kritik und Bloßstellung zu überwinden – sowohl für die LehrerInnen als auch für die Kinder.

Natürlich gibt es sie, die geborenen Erzählerinnen und Erzähler, die über ihre persönliche Ausstrahlung ihr Publikum in den Bann ziehen und mit spontanen Erzähltechniken unbeschwert umgehen können. Aber auch diejenigen, die sich anfangs schwer tun, können lernen, immer besser zu erzählen. Johannes Merkel hat acht Leitsätze für diejenigen formuliert, die Kindern etwas erzählen wollen (s. Kasten).

Wenn LehrerInnen regelmäßig erzählen und die Kinder dabei mit einbeziehen, werden sich diese am ehesten trauen, auch selber zu erzählen. Dabei sollten sowohl das spontane als auch das bewusst gestaltete und vorbereitete Erzählen seinen Platz im Unterricht haben. Der Schwerpunkt liegt dabei nicht auf der Erzählung, sondern auf dem Erzählen an sich. Wie erzählt wird, trägt ganz erheblich zum Verstehensprozess der Kinder bei. Dies gilt nicht nur für die ganz Kleinen, sondern auch später, ganz besonders für Kinder

ACH, BITTE, ERZÄHL MIR WAS –

Hinweise zum Erzählen für Kinder¹


1. Zum Erzählen braucht man keinen Lehnstuhl und kein Schummerlicht, man muss nicht einmal in der Dämmerung unterm Apfelbaum sitzen. Es geht überall: beim Spaziergang, beim Warten auf die Straßenbahn, sogar während man sich rasiert im Badezimmer. Wichtig ist nur, dass man etwas Ruhe weg hat, für's Erzählen wie fürs Zuhören. (...)
2. Erzählen ist keine „Einwegkommunikation“. Nicht nur der Erzähler, auch die Zuhörer erzählen mit. (...).
3. Wie gut einer erzählt, hängt auch davon ab, wie es ankommt. (...) Was sich an Gemeinschaft entwickelt in der Runde, sucht auch nach einem körperlichen Kontakt. (...) Am leichtesten erzählt es sich vor Kindern, die man gut kennt oder vor einer kleinen Gruppe von vielleicht vier oder sechs Kindern. Aber mit etwas Übung geht es auch vor größerem Publikum (...), dann macht man am besten eine kleine Show draus, mit viel Gestik und Spiel und vielleicht einem Schuss Blödsinn. (...)
4. Beim Erzählen braucht man keine Infratestergebnisse, um die Einschaltquoten festzustellen. Kinder können den Mund nicht halten, wenn er ihnen sowieso schon offen steht vor Staunen. Da fruchtet auch die gut gemeinte Mahnung nichts: *Nun lern doch mal zuhören*. Sie plappern dazwischen, weil sie so genau zuhören. (...)

mit einer anderen Muttersprache und für diejenigen mit wenig Sprach- und Vorleseerfahrung aus der Vorschulzeit. Die Zuhörerschaft sollte ermutigt werden, durch Kurzkommentare und Nachfragen den Ablauf des Erzählvorgangs produktiv mitzugestalten und ihr Interesse am Erzählten zu signalisieren. Das hilft auch der ErzählerIn: Durch den Kontakt mit dem Publikum wird erst die ganz besondere, einmalige Erzählsituation daraus, in der sich die Geschichte auf eine nicht wiederholbare Weise entwickelt.

Anders als beim mündlichen Erzählen, bei dem Körpergesten und Stimmgestaltung eine zentrale Rolle spielen, kann der Verfasser einer schriftlichen Erzäh-

lung seine Gefühle nicht direkt zeigen. Er muss sie zuerst analysieren, um sie durch eine geeignete Wortwahl, den Satzbau, durch prägnante sprachliche Charakterisierung und Beschreibung von Personen, Situationen, Stimmungen und Gefühlen dem Leser nahe zu bringen. Sprache und Schrift wirken dabei wie ein Filter, durch den nur ein Teil des Erlebten und Gefühlten zu den Lesern durchdringen kann. Beim schriftlichen Erzählen spielt der Bezug zu den künftigen LeserInnen bzw. ZuhörerInnen auch eine große Rolle für die Entwicklung der Geschichte. In Klassen, in denen die Texte der Kinder regelmäßig vorgelesen werden, überlegen sich die VerfasserIn-

nen sehr genau, wie sie ihre Sätze formulieren, welche Gags sie einbauen, um sich die Aufmerksamkeit und das Wohlwollen der Zuhörerschaft zu sichern.

Um als wenig geübte ErzählerIn dennoch den geplanten Verlauf nicht aus dem Blick zu verlieren, kann man sich sowohl für das mündliche als auch für das schriftliche Erzählen Hilfen vorbereiten, um die Geschichte im wahrsten Sinne des Wortes zu *irzelen*: Gegenstände, Bilder, Wortkarten, eine Mind-Map dienen als Erzählgerüst (s. auch Erzählkarten u. Ähnl. auf der CD-ROM im Materialpaket ) , um die Übersetzung des assoziativen Denkens in eine lineare Darstellung abzustützen. ■

5. Erzählen heißt nicht einfach reden. Wer mit verschränkten Armen herumsteht und tonlos runterrattert, darf sich nicht wundern, wenn die Kinder lieber den Fernseher anstellen. (...) Was dagegen mit Händen und Füßen erzählt wird, prägt sich tief ein und wird oft noch nach Jahren erinnert.
6. Erzählen heißt Erfahrungen, Einstellungen, Gefühle weitergeben. (...) Und was übrigens so gut wie immer bei Kindern ankommt: Erlebnisse aus der eigenen Kindheit, Geschichten, die sich zusammenfügen zu einer ersten Vorstellung von Geschichte. (...)
7. Wer lieber gleich offensichtlich flunkert, erleichtert sich das Geschäft durch stehende Figuren. (...) Wie „richtig“ eine Geschichte ist oder gar was man daraus entnehmen kann über die Welt, über die die Kinder etwas erfahren möchten, hängt gar nicht davon ab, ob die Figuren und Begebenheiten „echt“ sind. Wichtig ist, dass die Phantasie in den Alltag einbricht.
8. Kinder, denen erzählt wird, machen einem bald das Handwerk streitig, denn „*was du kannst, das kann ich auch*“. Wie sie Sprache sprechen lernen, so lernen sie Erzählen durchs Erzählen. Wer aber seine eigenen Geschichten erzählen kann, durchschaut am ehesten die Bären, die man ihm aufbinden möchte, ob hochglanzgedruckt, in Stereo oder auf der Mattscheibe. (...)



Literatur

- Ranke, Kurt (Hrsg.): Enzyklopädie des Märchens. De Gruyter, Berlin/ New York 1999.
- Claussen, Claus/Merkelbach, Valentin: Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen. Westermann, Braunschweig 1995.
- Merkel, Johannes (1982): Ach, bitte, erzähl mir was – Hinweise zum Erzählen für Kinder. In: Merkel, Johannes/Nagel, Michael (Hrsg.): Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Rowohlt, Reinbek 1982.

Anmerkung

- ¹ leicht gekürzte Fassung der acht Leitsätze von Johannes Merkel in: Merkel, J./Nagel, M. (Hrsg.): Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Reinbek 1982, S. 345–349.

Wege zum Erzählen

Jedes Kind hat etwas zu erzählen – nur manche wissen nicht, wann ihre Geschichte zu Ende ist, andere sind der deutschen Sprache nicht mächtig genug und wieder andere trauen sich erst gar nicht! Doch gerade an die Erlebnisse und Geschichten der nicht von sich aus erzählenden Kinder heranzukommen, ist eine große Anforderung an die LehrerIn, die viel Zeit, Geschick und Einfühlungsvermögen erfordert!

Umwege

Montagsmorgen, 1. Stunde in irgendeiner Grundschule irgendwo in Deutschland:

Die Lehrerin bittet die Kinder, etwas vom Wochenende zu erzählen, und fragt, wer etwas Besonderes erlebt hat. Lisa berichtet von einem Ausflug in den Zoo, den sie mit ihren Eltern und ihrem jüngeren Bruder am Sonntag unternommen hat und schildert aufgeregt, wie ein Schimpanse durch das Gitter hindurch ihrem Bruder die Mütze vom Kopf geklaut hat. Die anderen Kinder lachen, fragen nach und erzählen eigene Erlebnisse aus dem Zoo. Die Lehrerin hat Mühe, die Aufmerksamkeit der Kinder wieder auf die Fortsetzung der Erzählrunde zum Thema „Wochenende“ zu richten. Als nächste erzählt Nadine davon, wie sehr sie sich über die neue Freundin ihres Papas geärgert

hat, die keine Lust hatte, mit zum Schwimmen zu gehen, so dass Nadine den Samstagmittag schmollend vor dem Fernseher statt wie versprochen im Schwimmbad zubringen musste. Auch dieser Bericht löst wiederum eine ganze Serie von Erlebnissen aus, in denen es immer um getrennt lebende Elternteile geht und die Frustrationen, die sich für die Kinder aus den erst einmal ganz unverfänglich klingenden juristischen Begriffen „Besuchsrecht“ und „Besuchspflicht“ ergeben. Weil die Lehrerin weiß, wie wichtig solche informellen Erzählrunden für die Kinder sind, da es sonst kaum eine Gelegenheit gibt, über diese Probleme zu sprechen, lässt sie diesen Themenwechsel zu (und erfährt auf diese Weise viel über die Lebensbedingungen einzelner Kinder, von denen sie zuvor keine Ahnung hatte).

Schließlich gelingt es doch, zum

Ausgangsthema zurückzukehren und Murat ist dran. Er möchte gern davon erzählen, dass er mit seinem Vater bei einem Fußballspiel war. Er ist aufgeregt, weil ihm das Erzählen in deutscher Sprache noch sehr schwer fällt und begleitet seine unvollständigen und grammatisch nicht immer korrekten Sätze mit Händen und Füßen. Oft hat er Schwierigkeiten, die passenden Wörter zu finden oder sie zu umschreiben. Die Lehrerin versucht, Murat beiläufig mit Begriffen und Formulierungen zu unterstützen. Die Zuhörerschaft wird dabei allerdings immer unruhiger und Murat erhält das Angebot, in der freien Schreibzeit seine Geschichte mit Hilfe der Lehrerin aufzuschreiben, um sie den anderen später vorlesen zu können.

Unterstützungen

Damit schließt die Lehrerin diese Erzählrunde ab und erinnert die Kinder daran, dass sie sich noch für den kommenden Freitag in die Liste eintragen können, wenn ihr Beitrag für die Märchen-Erzählstunde schon weitgehend fertig ist. Alle diejenigen, die auch gern noch vom Wochenende erzählt hätten, haben in der folgenden Freiarbeitszeit Gelegenheit dazu, dies schriftlich für das Klassenerlebnisbuch zu tun.

Die Lehrerin nimmt sich vor, sich in den nächsten Tagen mit Alina zusammenzusetzen und mit ihr über ihre Wochenenderlebnisse

zu sprechen, weil sie weiß, dass sich Alina im großen Kreis noch nicht traut, etwas zu erzählen. Auch für Jenny muss sie regelmäßig Zeit finden, weil es Jenny noch gar nicht gelingt, beim Erzählen einen roten Faden zu verfolgen und ihre Ideen so darzustellen, dass sie von den ZuhörerInnen nachvollzogen werden können. Sie weiß überhaupt noch nicht, wie Geschichten „funktionieren“, welche Strukturen beim Erzählen helfen können, und braucht neben dem Kennenlernen von Geschichten über gemeinsame Vorlesesituationen und im Erzählkreis weitere Unterstützung, um sich vor dem Erzählen oder Schreiben einer Geschichte ein Gelände zu schaffen, an dem sie sich orientieren kann. Fürs erste soll Jenny sich an der überschaubaren Textsorte „Witze“ versuchen, um möglichst rasch einen Erzählerfolg in der Klasse „einheimsen“ zu können.

Erzählanlässe

Und dann ist da noch Terry. Von ihm möchte sich die Lehrerin berichten lassen, welche Filme er am Wochenende gesehen und was ihn dabei besonders beeindruckt hat. Im Montagskreis mag er nichts erzählen, weil in seiner Familie außer Fernsehen am Samstag und Sonntag nichts passiert. Auch andere Kinder haben manchmal die Sorge, ihre Erlebnisse seien nicht erzählenswert, wenn sie von den interessanten Ausflügen und Unternehmungen hören, die einzelne, besonders privilegierte, Kinder nach dem Wochenende zum Besten geben. Aus diesem Grund initiiert die Lehrerin immer wieder Situatio-

nen, in denen das Erfinden von Erlebnissen im Mittelpunkt steht (s. auch S. 12/13 **H**) und alle Kinder die Chance haben, etwas Spektakuläres zu erzählen.

Das Erzählen der Kinder zu begleiten und zu unterstützen, ist eine schwierige Sache:

➤ Wer etwas erzählen will, braucht zuerst einmal die sprachlichen Mittel, um sich auszudrücken. Nicht nur Kindern mit anderer Muttersprache fehlen hier oftmals die Worte und Satzbaumuster, um Inhalte für andere verständlich darzustellen (Murat).

➤ Außerdem braucht man zum Erzählen Erfahrungen mit Geschichten, um Erzählmuster und -strukturen beiläufig aufzunehmen und nutzen zu können. Nicht alle Kinder bringen solche Erfahrungen aus Vorlese- und Erzählsituationen oder über das Anschauen von Bilderbüchern schon mit in die Schule. Auch Filme, Computerprogramme zu Kinderbüchern und Hörbücher können den Kindern helfen, ein Gespür dafür zu entwickeln, was eine Geschichte ausmacht – aber nur, wenn dies in einer (alters-)angemessenen und verständlichen Form geschieht (Jenny).

➤ Und man muss etwas haben, was sich zu erzählen lohnt: Ein interessantes Erlebnis, eine gelesene oder gehörte Geschichte oder eine Idee, die man allein oder zu mehreren zu einer Fantasiegeschichte ausspinnen kann (Terry).

➤ Darüber hinaus muss man sich auch trauen, vor anderen zu sprechen, seine Gedanken zu entwickeln, diese öffentlich zu machen und sich damit auch den kritischen Kommentaren anderer auszusetzen (Alina).

Vor allem aber brauchen die Erzählerinnen und Erzähler in der Klasse ein Publikum, das geduldig und zugewandt zuhört und zeigt, dass es sich für das Erzählte interessiert. ■



MATERIALIEN UND BÜCHER ZUM „ERZÄHLEN“

Viele Kinder und Erwachsene brauchen eine Starthilfe zum spontanen Erzählen, die ihre Fantasie anregt und ihnen den Einstieg in eine selbst erdachte und beim Erzählen zu entwickelnde Geschichte erleichtert. Auch solche Hilfen, die es erlauben, das zu Erzählende vorab zu strukturieren, z. B. durch Bild- oder Wortkärtchen zum Handlungsort, zu den handelnden Personen/Figuren, zu den Gegenständen, die in der Geschichte vorkommen könnten etc., können auf dem manchmal schwierigen Weg zu einer Geschichte Unterstützung bieten. Zu beiden Aspekten gibt es interessante Materialien, die wir Ihnen gern vorstellen möchten.

► Dagmar Rusys:

Erzähl mir was 1+2! Lernspiele zur Sprachförderung.

Finken, Oberursel 2004/2005, € 64,90 (1) und € 78,- (2).

Das Finken-Programm ist nur direkt über den Verlag erhältlich! Adresse:

Finken Verlag, Zimmersmühlenweg 40, 61440 Oberursel,

Tel: 06171/6388-0,

Fax: 06171/6388-44 ,

E-Mail: schulservice@finken.de,

web: www.finken.de

Die beiden reich ausgestatteten Spielesammlungen „Erzähl mir was 1!“ und „Erzähl mir was 2!“



bieten viele Erzählanlässe für kleine Gruppen, die gerade bei unerfahrenen ErzählerInnen und auch bei Kindern, die wenig Spracherfahrung in die Schule mitbringen oder im Deutschen noch nicht so gewandt sind, gute Dienste leisten können. Die kleinen – und deshalb überschaubaren – Sprach- und Erzählspiele können, wie in der Spielanleitung vorgesehen, zum Sprechen und Erzählen anregen, das vielfältige Bildmaterial kann aber auch unabhängig von den Aufgabenstellungen verwendet werden und kleine Geschichten provozieren. Im Begleitheft zu „Erzähl mir was 2!“ gibt es darüber hinaus Kopiervorlagen für einen sehr gelungenen Sprachenpass.

► Eva-Maria Kohl:

Vor und hinter der Tür. Ein Erzähl- und Schreibspiel.

Kallmeyer, Seelze 2005, € 13,90.

Ein Material ganz anderer Art ist die Kartei „Vor und hinter der Tür“. Fotos von wunderschönen Türen, verwunschenen Gartenportalen verlocken dazu, sich in die dahinter verborgen liegende Welt hineinzufabulieren. Erzähl- und Schreibaufträge können zu Schlüsseln für die eigenen Geschichten werden, wenn es noch schwer fällt, die Türschwelle zur Fantasie ohne weitere Hilfen zu überschreiten.

► Mauthe-Schonig, D./Schonig, B./ Speichert, M.:

Lesen lernen im Anfangsunterricht. Arbeitsbuch mit Geschichten von der „Kleinen weißen Ente“ und psychologischen sowie methodisch-didaktischen Hinweisen.

Beltz, Stuttgart 2000, € 24,90.



„Wer damit beginnt, den Kindern im Unterricht Geschichten zu erzählen oder vorzulesen, macht die Erfahrung, dass sich die Atmosphäre in der Klasse verändert: Nach einer Zeit der Unruhe, in der die Kinder zuhören und lernen, sich auf Geschichten einzulassen, entsteht eine Art Einverständnis in der Schulklasse, ein gemeinsamer Bezugspunkt. Dabei kommt es zu neuen Arbeitsformen im Sprach- und Sachunterricht: Kleine Projekte wer-

MÄRCHEN- UND GESCHICHTENSAMMLUNGEN ZUM ERZÄHLEN

- Afanasjew, Alexander N. (Hrsg.): **Russische Volksmärchen.** Patmos, Düsseldorf 2001, € 9,90.
- Andersen, Hans Christian/ Stewart, Joel (Illustr.): **Das große Märchenbuch.** Sauerländer, Aarau 2004, € 19,90.
- Grimm, Jacob und Wilhelm: **Das Märchen-Bilderbuch der Brüder Grimm.** Thienemann, Stuttgart 2003, € 19,90: sechs Märchen, in vereinfachter Sprache.
- Grimm, Jacob und Wilhelm: **Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm** (2 Bde). Diederichs, Jena 2005, € 39,95: vollständige Grimm'sche Märchensammlung.
- Hauptmann, Tatjana (Hrsg.): **Das große Märchenbuch.** Diogenes, Zürich 1987, € 45,90.
- Künnemann, Horst (Hrsg.)/ Grasso, Mario (Illustr.): **Märchen aus 1001 Nacht.** Lappan, Oldenburg 2004, € 24,95.
- Mandela, Nelson: **Meine afrikanischen Lieblingsmärchen.** Beck, München 2004, € 19,90.
- Philip, Neil: **Märchen aus aller Welt.** Dorling Kindersley, Starnberg 2001, € 14,90.
- Seelig, Renate (Hrsg.): **Der fliegende Koffer.** Gerstenberg, Hildesheim 2002, € 24,90.
- Gavin, Jamila: **Kinder aus aller Welt: Unsere Lieblingsgeschichten.** Loewe, Bindlach 1998, € 12,50.
- Hannover, Heinrich: **Das Pferd Huppdwupp und andere lustige Geschichten.** Rowohlt Tb, Reinbek 2002, € 5,90.
- Hannover, Heinrich: **Wenn der Zauberwald erzählt.** Gerstenberg, Hildesheim 2004, € 15,90.
- Vahle, Fredrik: **Fischbrötchen.** Beltz, Weinheim/Basel 2005, € 14,90.
- Wölfel, Ursula: **Das Ursula Wölfel Lesebuch. 114 Geschichten zum Lachen und Staunen.** Bertelsmann, Gütersloh 2003, € 8,-.

den von den Einfällen der Kinder angeregt. Der Unterricht gerät in eine Bewegung, die von den Ideen und Geschichten der Kinder getragen wird.“

Dieses Zitat stammt aus dem Vorwort zu dem Buch „Unterrichten mit Geschichten. Erzählender Unterricht mit den Geschichten von der ‚Säbelbande‘ im 3./4. Schuljahr“. Dieses, inzwischen leider nur noch über www.jokers.de erhältliche, Buch (€ 5,95, früher € 22,-) ist schon das dritte Werk des Autorentrios, das eine Fülle an didaktischen Materialien und Anregungen bietet, um die Geschichten in den Unterricht zu integrieren. Warum es sinnvoll ist, gerade solche Erlebnisse und Themen aufzugreifen, wird in einem gesonderten Kapitel mit sehr viel Einfühlungsvermögen in die Lebenswelt der Kinder erläutert. Das berühmteste Buch aus der Reihe ist: „Lesen lernen im An-

fangsunterricht. Arbeitsbuch mit Geschichten von der ‚kleinen weißen Ente‘“. Diese Geschichten haben schon viele Kinder im 1. Schuljahr begleitet und sind immer noch hochaktuell: Sowohl von den drei Charakteren her, die den Kindern ganz unterschiedliche Identifikationsmöglichkeiten bieten, als auch von den didaktisch-methodischen Anregungen her, die einen Unterricht unterstützen, der die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Entwicklungsstände von SchulanfängerInnen in geeigneter Weise aufgreift und allen Kindern Herausforderungen bietet. Werden die Geschichten von der Lehrerin erzählt – nicht vorgelesen – besteht die Möglichkeit, auf die Kinder einzugehen und einzelne Passagen so zu verändern, dass sie noch besser auf die eigene Klasse und spezifische Situationen und Ereignisse passen.

Der zweite Band „Mit Kindern lesen. Handlungsorientierter, fächerübergreifender Unterricht im zweiten Schuljahr“ mit allen Gulli-Geschichten ist leider nicht mehr erhältlich, aber vielleicht in der Lehrerbücherei Ihrer Schule vorhanden? Es lohnt sich!

Thomas Klaffke:

Abenteuer-Erzählkarten.

Friedrich, Seelze, € 9,80 (Bestell-Nr. 92022).

Als „Erzählgeländer“ eignen sich die „Abenteuer-Erzählkarten“ von Thomas Klaffke. Eine Fortsetzung dieser Kartei mit weiteren Karten und vielen Zeichnungen zu Handlungsorten, Figuren und Gegenständen bietet die „Schreib-Ideen-Kartei“ im Materialpaket von Grundschule Deutsch, Heft 4/2004, die sowohl zum mündlichen wie schriftlichen Erzählen einladen.

AUTORINNEN DIESES HEFTES

Heide Bambach

ist Grundschullehrerin und hat bis 2003 die Primarstufe der Bielefelder Laborschule geleitet. Seither lebt sie in Hamburg und ist in der Lehrerfortbildung tätig.

Nina Bode-Kirchhoff

ist Lehrerin an einer Grundschule in Bremen.

Erika Brinkmann

ist Professorin für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd.

Hans Brügelmann

ist Professor für Grundschulpädagogik an der Universität Siegen und Co-Leiter der Projekte LISA&KO und LUST.

Claus Claussen

ist Diplompädagoge, Grundschullehrer und Lehrerfortbildner im Ruhestand. Zudem ist er als Geschichten- und Märchenerzähler in Kindergärten, Grundschulen und Seminaren unterwegs.

Fabuladrama

sind vier Theaterpädagoginnen und Erzählerinnen, ausgebildet an der Universität der Künste in Berlin.

Kathrin Frank

ist Grundschullehrerin und unterrichtet in einer jahrgangsgemischten Klasse 1/2 in Aalen-Wasseraalfingen.

Rüdiger-Philipp Rackwitz

ist Diplomand in Erziehungswissenschaft, Studienrichtung Schulpädagogik an der PH Schwäbisch Gmünd.

Karen Schramm

ist Lise-Meitner-Habilitationsstipendiatin an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

ERZÄHL-LINKS

- www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen.html: eine Riesenauswahl an Geschichten zum Erzählen für Kinder jeden Alters;
- <http://www.br-online.de/wissen-bildung/thema/erzaehlen/>: hier erfahren Sie mehr zu den Themen „Erzählkoffer, Erzählwerkstatt, Erzählcafé, Storym@iling, ...“;
- <http://www.erzaehlen.de/>: eine Seite mit professionellen Erzählern und Terminen rund ums Erzählen;
- <http://www.akademieremscheid.de/kurse/kurse.php?kurs=L>: Kurse und Fortbildungen der Akademie Remscheid zum Erzählen (internationales Erzählfestival: http://www.akademieremscheid.de/kurse/kurse.php?kurs=L_80 und Geschichtenwerkstatt für Kinder: http://www.akademieremscheid.de/kurse/kurse.php?kurs=L_83);
- http://www.akademieremscheid.de/kurse/kurse.php?kurs=L_83: „Zentrum für Erzählkunst“ in Nürnberg mit Veranstaltungen und auch Vorstellungen für Schulen und Schulklassen.

Dieser Ausgabe von Grundschule Deutsch liegen Beilagen der Zeitschrift „Schulleitung intern“/Bonn und „bildung + lernen 1–4“ sowie der Verlagsgruppe Weltbild GmbH bei. Wir bitten um freundliche Beachtung.

GRUNDSCHULE DEUTSCH

I M P R E S S U M

HERAUSGEBER

Kallmeyer bei Friedrich in Velber
in Verbindung mit Erika Brinkmann

STÄNDIGE MITARBEIT

Babette Danckwerts und Edda Hogh

REDAKTION UND VERLAG

Christine Stadler
Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
GmbH, Im Brande 19, 30926 Seelze
Tel.: 05 11/40 00 4-175 (Verlag)
Tel.: 05 11/40 00 4-231 (Redaktion)
Fax: 05 11/40 00 4-219
E-mail: info@kallmeyer.de
Internet: www.grundschule-deutsch.de

VERLAGSLEITUNG

Anne Meyhöfer, Hubertus Rollfing

ABOSERVICE

Tel.: 05 11/40 00 4-1 52
Fax: 05 11/40 00 4-1 70

LESERSERVICE

Tel.: 05 11/40 00 4-1 75
Fax: 05 11/40 00 4-1 76

ANZEIGENLEITUNG

Erhard Friedrich Verlag GmbH
Bernd Schrader
Im Brande 17, 30926 Seelze-Velber
Tel.: 05 11/40 00 4-1 31
Fax: 05 11/40 00 4-1 19
Preisliste Nr. 2, gültig ab 01. 01. 2001

REALISATION

Friedrich Medien-Gestaltung/
Doro Siermantowski

TITELILLUSTRATION

Doro Siermantowski

DRUCK

Jütte-Messedruck Leipzig GmbH

GRUNDSCHULE DEUTSCH erscheint vierteljährlich. Das Jahresabonnement besteht wahlweise aus 4 Heften oder 4 Heften und 4 Materialpaketen. Der Einzelbezugspreis im Abonnement beträgt in 2005 € 6,- pro Heft, € 12,50 für das Materialpaket. Das Jahresabonnement kostet € 24,- für 4 Hefte, € 74,- für 4 Hefte und 4 Materialpakete. Ausland auf Anfrage. Als Student/in erhalten Sie bei Vorlage einer aktuellen Bescheinigung 30% Rabatt auf den Jahres-Abonnementspreis sowie einmalig vier Einkaufsgutscheine über 50% Rabatt. Alle Preise zzgl. Versandkosten sind im Jahr im Voraus zahlbar. Nicht-Abonnenten zahlen € 9,- je Heft, das Materialpaket kostet € 18,-, zzgl. Versandkosten.

Kündigungsbedingungen: Eine Kündigung ist möglich bis sechs Wochen zum Ablauf des Berechnungszeitraumes. Die Mindestabonnentendauer beträgt ein Jahr. Bei Umzug benachrichtigen Sie bitte den Verlag. GRUNDSCHULE DEUTSCH können Sie direkt beim Verlag oder über alle Buchhandlungen beziehen.

© Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Unverlangt eingesandte Beiträge werden sorgfältig geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt. Die als Material gekennzeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassenstärke vervielfältigt werden.

ISSN 1616-7112

Bestell-Nr. Themenheft **8720**
Materialpaket **8920**

HEFTVORSCHAU

Die nächste Ausgabe von Grundschule Deutsch zum Thema „Klassenlektüre“ erhalten Sie im März 2006.

Zuhören

Alle mal herhören!

Aus: GSD, H. 15, S. 4-5.

Kann man Stille hören?

Aus: GSD, H.15, S. 16-17.

Der Schnecke im Körper wird schwindelig...

Aus: GSD, H. 11, S. 38-39.

Alle mal herhören!

Heute müssen die Kinder häufig wieder lernen, aus der Vielfalt von akustischen Reizen die herauszufiltern, die für sie wichtig sind und notwendige Informationen enthalten. Das ist unter anderem wichtig für das Lesen- und Schreibenlernen. Das Hören professionell produzierter oder sogar Produzieren eigener kleiner Hörspiele kann diese Prozesse unterstützen.

Es ist noch gar nicht so lange her, dass akustische Informationen nur direkt von Mensch zu Mensch weitergegeben werden konnten. Man verständigte sich im Gespräch miteinander, im Familien- und Freundeskreis wurden Märchen, Sagen und Geschichten erzählt und vorgelesen, wichtige Nachrichten wurden von Ausrufern bekannt gegeben und Musik gab es nur live. Erst mit dem „Zinnfolienphonographen“, den Thomas Alva Edison 1877 entwickelte, gab es das erste – noch rein mechanisch funktionierende – Tonaufzeichnungsverfahren. Mit der Entdeckung der elektromagnetischen Wellen (Heinrich Hertz, 1886) wurde es möglich, akustische Informationen drahtlos zu übermitteln, zuerst nur über wenige Kilometer, aber schon 1901 konnte man über den Atlantik funken und 1920 gab es die erste Rundfunkübertragung

in Deutschland. Inzwischen lässt sich die Geräuschkulisse durch Radio, Fernsehen, CD-Player und Computer aus dem täglichen Leben weder wegdenken, noch kann man sich ihr entziehen – selbst in Kaufhäusern und U-Bahnstationen berieselt man uns mit Musik, um unsere Kauflust anzuregen bzw. die Aggressionslust zu mindern.

Gekonntes Hören will gelernt sein

Je mehr wir von akustischen Reizen umgeben sind, desto entscheidender wird es, aus der Vielzahl des Gehörten das herauszufiltern, was wichtig ist, was bewusst wahrgenommen werden sollte bzw. was man als Geräuschkulisse vernachlässigen oder gar absichtlich ausblenden kann, um sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Das beginnt schon im Mutterleib: Das Gehör ist bereits

vor der Geburt vergleichsweise weit entwickelt, das Kind nimmt schon frühzeitig Strukturmerkmale der Sprache wie Melodie und Rhythmus wahr und kann schon kurz nach der Geburt zwischen seiner Muttersprache und anderen Sprachen unterscheiden (vgl. Papousek 1994). Bedeutsame sprachliche Laute und Lautvarianten müssen dabei als wesentlich erkannt und von den unbedeutenden unterschieden werden. Ein solch differenziertes Hören spielt vor allem für das Lesen- und Schreibenlernen eine zentrale Rolle und kann nur an der konkreten Sprache, nicht an Musik oder anderen Geräuschen geschult werden (vgl. Brügelmann 2005, Kap. 11).

Aber auch sonst müssen die Kinder lernen, bewusst hin- oder wegzuhören, um aus der Vielzahl der Geräusche und Klänge um sie herum das für eine spezifische Situation Wesentliche auszuwählen und zu nutzen. Durch die ständige Zunahme der akustischen Reize in unserer Umwelt fällt dieses „**gekonnte**“ Hören manchen Kindern schwer: „*Weghören, wenn es nicht sinnvoll ist, weiter aufmerksam zu sein; hinzuhören, wenn es lohnenswert erscheint; zuhören, wenn es sich als lohnenswert erweist; abschalten, wenn es sich nicht mehr lohnt*“ (Kahlert, in: Huber u. a. 2000, S. 11).

Im Unterricht kann man ein solch ökonomisches Zuhören unterstützen, indem man Raum für Gespräche schafft, in denen die Kinder erleben, dass man ihnen zuhört, wenn sie etwas zu erzählen haben, dass die Zuhörer interessierte Fragen stellen dürfen und diese auch beantwortet werden und dass sowohl

von den Kindern als auch von den Erwachsenen einfache Gesprächsregeln eingehalten werden (z. B. dass man niemandem ins Wort fällt; vgl. Grundschule Deutsch, Heft 8/2005). Darüber hinaus kann man durch klare Vereinbarungen und Rituale bestimmte „Zuhörzeiten“ hervorheben, in denen man sich auf das Hören konzentriert, während man in anderen Phasen die Aufmerksamkeit dann auf etwas anderes richtet.

Kino zum Hören

Einen ganz bewussten Umgang mit der Stimme und mit Geräuschen fordert die Selbstproduktion kleiner Hörspiele heraus. Die akustische Gestaltung von kurzen Geschichten oder die Vertonung von Bilderbüchern lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf Klangereignisse, die sonst häufig im Alltag untergehen. Plötzlich werden Unterschiede wichtig, auf die man zuvor nie so genau geachtet hat: Wie klingt es, wenn man auf einem Sandweg geht oder über eine verschneite Wiese läuft? Plätschert ein Bach anders als eine Welle im Meer? Zwitschern morgens andere Vögel als am Abend? Kann man die Nacht hören? Da hilft nur eins: Ausprobieren! Mit offenen Ohren und gespannter Aufmerksamkeit lauschen, vielleicht sogar mit einem Kassettenrekorder bestimmte Geräusche aufnehmen und gemeinsam wieder abhören – am besten als Rätsel verkleidet: „Was hört ihr da?“ Beim Sprechen der Texte kommt es plötzlich in ganz anderer Weise darauf an, deutlich und artikuliert zu sprechen, sinnvolle

DEFINITION DER BEGRIFFE

Hörbuch

Hörbücher werden grundsätzlich alle CDs genannt, die im Handel erhältlich sind. Der Begriff wurde aus dem Englischen „Audiobooks“ übertragen. Nicht immer handelt es sich bei einem Hörbuch um ein gelesenes Buch oder um eine Buchvorlage.

Lesung

Eine Sprecherin oder ein Sprecher lesen aus einem Buch. Lesungen können in gekürzter Form oder autorisiert vorgelesen sein. Meist wird jedoch das Original komplett gelesen. Eine gelungene Lesung zeichnet sich durch eine sichere, markante Stimme aus, die es vermag, Gefühle, Charaktere und/oder Stimmungen einer Geschichte wiederzugeben.

Szenische Lesung

Der Unterschied zur Lesung besteht darin, dass hier auch mehrere Stimmen

zu hören sein können bzw. Geräusche und Musik dezent eingebunden werden. Vorlage bleibt der Roman, der als Text gekürzt oder ungekürzt vorgelesen wird.

Hörspiel

Beim Hörspiel wird eine Geschichte mit Geräuschen und verschiedenen Stimmen inszeniert. Ein häufig vorhandener Erzähler beschreibt einzelne Handlungen oder fasst sie zusammen. Musik und andere Effekte erzeugen zusätzlich Spannung und vermitteln besondere Stimmungen. Hörspiele sind wie Kino im Kopf.

Feature

Im Feature werden die verschiedensten akustischen Darbietungsformen miteinander verknüpft: O-Ton-Collagen, Musik, Interviews, Bericht, erzählende Handlungsstränge. Wichtig ist die lebendige und nuancierte Präsentation eines Themas.

Katja Bergmann

Pausen zu machen und auf die Betonung zu achten. Glücklicherweise kann man die gesprochenen Texte so lange immer wieder neu aufnehmen, bis man mit dem Ergebnis zufrieden ist. Das ist besonders für die Kinder hilfreich, die Sprachauffälligkeiten aufweisen und über eine kleine Sprecherrolle ihre Aussprache bewusst trainieren und schließlich erfolgreich über eine gelungene Aufnahme den Zuhörern präsentieren können. Wer sich so intensiv mit akustischen Phänomenen auseinandergesetzt hat, wird auch in anderen Situationen sensibler als zuvor auf Sprache und Geräusche achten. Für die Zuhörer haben solche Hörgeschichten, ebenso wie professionell erstellte Hörbücher (s. auch Kasten), einen ganz besonderen Reiz: Statt der gewohnten Bilder aus Film, Fernsehen oder

auch illustrierten Büchern entwickeln sich hier die Vorstellungen erst in einem kreativen Akt beim Zuhören im Kopf. ■



Bernius, Volker: Die Wiederentdeckung des Ohrs. In: Rotary Magazin, März 2007. Rotary, Hamburg 2007.

Brügelmann, Hans: Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Libelle, CH-Lengwil 2005 (fortlaufend aktualisiert unter: www.agprim.uni-siegen.de/schuleverstehen).

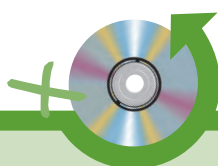
Kahlert, Joachim: Der gute Ton in der Schule. Überlegungen zum pädagogischen Stellenwert des Zuhörens in der akustisch gestalteten Schule. In: Huber, L./Odersky, E. (Hg.): Zuhören – Lernen – Verstehen. Westermann, Braunschweig 2000.

Papousek, Mechthild: Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Verlag Hans Huber, Bern 1995.

Kann man Stille hören?

Mit einer kleinen Klanggeschichte können Kinder lernen, konzentriert zuzuhören, indem sie aus vollkommener Stille heraus nach und nach eine Geräuschkulisse entwickeln, daraus wieder zur Stille zurückfinden und diese bewusst wahrnehmen. Da die Geschichte beliebig erweiterbar ist, kann jedes Kind eine kleine Rolle übernehmen und zum Gelingen des Spektakels beitragen.

MATERIAL



Auf Seite 17 erhalten Sie den Text zur Klanggeschichte „Die Maus niest“ zum Einsatz in Ihrer Klasse. Auf der CD-ROM im Materialpaket finden Sie das Arbeitsblatt zum Ausdrucken.

In der Klasse 1a ist es mucksmäuschenstill. Theo steht an der Tafel und zeigt mit einem Zeigestock auf einen Zettel, auf dem mit großen Buchstaben **PSSSST!** steht. Die Lehrerin beginnt leise vorzulesen: *„Als es einmal im Wald still war, ganz still und noch viel stiller – kein Vogel sang, kein Blatt zitterte, keine Eidechse raschelte durchs Gras, kein Affe schnatterte, und kein Löwe brüllte – musste eine kleine Maus, die vor ihrem Loch saß und sich über die Stille wunderte, niessen.“* Nun zeigt Theo an der Tafel auf das Bild einer Maus und von

hinten aus der Klasse lässt Leonie ein kleines, feines „HATSCHI“ hören. Die Lehrerin liest langsam weiter und immer, wenn ein weiteres Tier in der Geschichte erwähnt wird, zeigt Theo auf das entsprechende Bild an der Tafel und die Kinder, die die Geräusche für den Elefanten, die Palmen, die Vögel, die Affen, die Eidechse, die Tiger, die Schlangen, die Käfer, die Papageien, die Geckos und die Leoparden übernommen haben, beginnen zu trompeten, zu rascheln, zu schaben, zu zwitschern, zu keckern, zu klopfen,

zu schnattern, und zu kreischen. Mit ihren Stimmen, verschiedenen Instrumenten aus dem Orff'schen Instrumentarium und anderen Hilfsmitteln wie Papier, Stiften und Linealen erzeugen die Kinder eine Geräuschkulisse, die immer mehr anschwillt und schließlich von einem fürchterlichen Löwenbrüllen gekrönt wird. Theos Zeigestock tippt wieder auf das **PSSSST!** und fast sofort breitet sich wieder eine Stille aus, die man beinahe körperlich spüren kann – die Kinder unterstützen sich gegenseitig dabei, indem sie die letzten Trommler und Raschler leise anstoßen, bis man tatsächlich eine Stecknadel zu Boden fallen hören könnte. In diese Stille hinein piepst leise die Maus Leonie: *„Ich habe gar nicht gewusst, dass ich so gewaltigen Lärm machen kann.“* Sofort danach bricht ein Applaus los und der Dirigent Theo an der Tafel verbeugt sich gekonnt. Aber auch die anderen Kinder sind sehr stolz, dass sie es geschafft haben, zu Beginn und am Ende der Geschichte ganz leise zu sein – dafür haben sie lange geübt und sich immer wieder die Aufnahmen vom Kassettenrekorder angehört, auf denen man sehr deutlich hören konnte, dass z. B. Marcel als Papagei immer noch gekreisch hat, wenn alle anderen schon ganz leise waren. An den folgenden Tagen soll die Klanggeschichte wieder aufgeführt werden – mit wechselnden Rollen, und jedes Kind darf einmal Dirigent sein! ■

Die Maus niest

von Ruth Barley

Als es einmal im Wald still war, ganz still und noch viel stiller – kein Vogel sang, kein Blatt zitterte, keine Eidechse raschelte durchs Gras, kein Affe schnatterte, und kein Löwe brüllte – musste eine kleine Maus, die vor ihrem Loch saß und sich über die Stille wunderte, niesen.

Das hörte der Elefant, der in der Nähe unter einem Baum stand und sich ausruhte, und musste darüber lachen. Er prustete los, und dann lachte er das lauteste Elefantenlachen, das der Wald je gehört hatte.

Da piepsten die Vögel vor Schreck und begannen zu flattern, da zitterten die Blätter der Palmen, da raschelte die Eidechse, so schnell sie konnte, durchs Gras, da sausten alle Affen von dem einen Baum herunter auf den andern hinauf und schnatterten wild durcheinander, und da brüllte der Löwe.

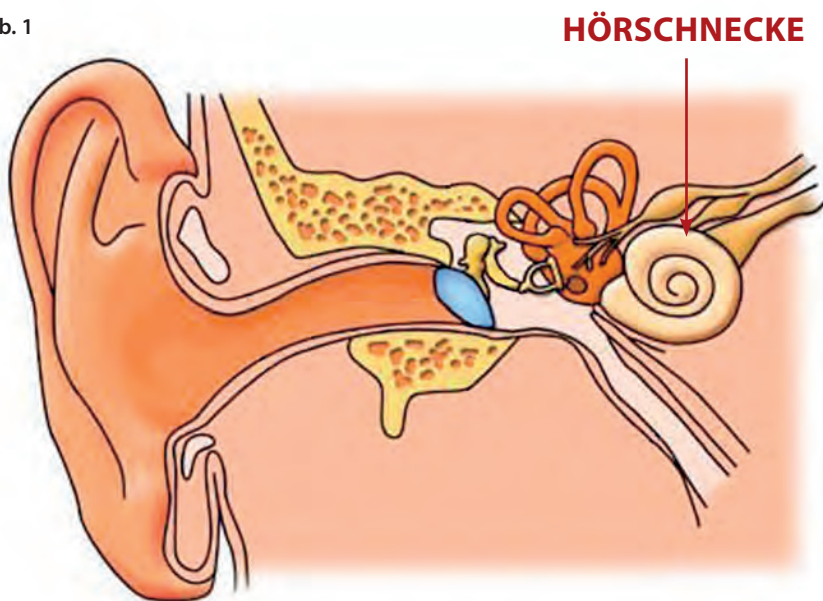
Die Maus aber huschte ganz schnell in ihr Loch und sagte: „Ich habe gar nicht gewusst, dass ich so gewaltigen Lärm machen kann.“



Der Schnecke im Körper wird schwindelig...

Wenn Kinder ernst genommen werden und ihre Meinung beim Austausch über vorgestellte Themen etwas zählt, werden sie zu außerordentlich kritischen Zuhörern, die keine Ungenauigkeiten dulden.

Abb. 1



Vermutung:

wier glauben der Schnecke in Körper wird schwindelig

Natalie und Kai haben sich beim Forschen über den menschlichen Körper mit der Frage auseinandergesetzt: „Warum wird es einem schwindelig?“. Bei ihren Recherchen in Büchern sind sie auf Abbildungen des Innenohr-

bereichs gestoßen und haben dabei die Schnecke im Gleichgewichtsorgan entdeckt. Ohne sich weiter im dazugehörigen Text zu informieren, stellten sie Vermutungen darüber an, was die Schnecke für eine Bedeutung

haben könnte. Im Gesprächskreis trugen sie dann als Ergebnis ihrer Forschungen folgende These vor:

„Wir glauben, der Schnecke im Körper wird schwindelig, wenn einem schwindelig wird“.

Die zuhörenden Kinder reagierten empört auf die Zumutung, so etwas glauben zu sollen. Davon hatten sie ja noch nie gehört, dass im menschlichen Körper eine Schnecke leben würde! Da Natalie und Kai weder die nachbohrenden Fragen der anderen Kinder beantworten noch ihre These sonst irgendwie abstützen konnten, wurden sie von ihren kritischen Zuhörern aufgefordert, sich mit dem Sachverhalt noch einmal genauer auseinanderzusetzen und diesmal „richtig“ zu forschen, um den anderen plausibel erklären zu können, wie das mit dem Schwindel funktioniert. Es blieb den beiden also nichts anderes übrig, als sich mit dem Thema noch einmal gründlich zu beschäftigen, wieder in Büchern nachzuschauen und im Internet zu recherchieren. Ein paar Tage später stellten sie die Ergebnisse ihrer Mühen den anderen noch

einmal vor und erläuterten eine große Abbildung des Gleichgewichtsorgans (s. Abb. 1):

„Das neben der Schnecke ist das Gleichgewicht. Und in dem Gleichgewicht ist eine Flüssigkeit. Und wenn man sich dreht, dann dreht sich die Flüssigkeit auch. Und wenn der Mensch stehen bleibt, dreht sich die Flüssigkeit immer noch. Also denkt das Gleichgewicht, dass du dich immer noch drehst. Und deswegen denkst du, dass sich die Welt dreht. Und dann bist du schwindelig.“ (s. unten)

Zum besseren Verständnis schwenkte Natalie ein Glas mit Wasser und hielt es dann plötzlich still – das Wasser aber drehte sich noch eine ganze Weile weiter.

Dieses Mal gab es Applaus für die beiden Forscherkinder, die nun

sehr stolz darauf waren, dass sie so viel über ein solch schwieriges Thema herausgefunden hatten.

Festhalten der Forschungsergebnisse

In der Klasse ist es üblich, die Arbeitsergebnisse nicht nur den anderen Kindern vorzustellen, sondern diese auch in einem „Forschungsordner“ zu dokumentieren. Neben der Forschungsfrage und den Namen der beteiligten Kinder wird dort der gesamte Lernprozess aufgezeichnet – von den ersten Vermutungen der Kinder bis hin zum akzeptierten Ergebnis. Da die anderen Kinder und auch die Erwachsenen immer mal wieder etwas von dem anzweifeln, was

die Forscherinnen und Forscher zusammengetragen haben, lernen sie schon früh, ihre Aussagen zu belegen, z. B. dadurch, dass sie den genauen Titel des Buches, der Internetquelle oder auch den Namen eines „Experten“ angeben und damit deutlich machen, woher ihre Informationen stammen. Diese „Forschungsordner“ sind außerordentlich aufschlussreich und zeigen teilweise ganz erhebliche Entwicklungssprünge der Kinder, wie das die Beispiele von der „schwindeligen“ Schnecke belegen. ■

Anmerkungen

¹ Ich danke Falko Peschel für die schöne Schnecken-Geschichte.

Das neben der Schnecke ist
das Gleichgewicht.
Und in dem Gleichgewicht
ist eine Flüssigkeit.
Und wenn man sich dann dreht
dreht sich die Flüssigkeit auch.
Und wenn der Mensch stehenbleibt
dreht sich die Flüssigkeit immer noch.
Also denkt das Gleichgewicht
dass du dich immer noch drehst.
Und deswegen denkst du dass sich
die Welt dreht.

Abb. 2:
Nach gründlicher Recherche dokumentieren die Kinder diesen Text für den „Forschungsordner“.

Vorlesen und Vortragen

Vorlesen und PISA.

Aus: GSD, H. 5, S. 4-5.

Vorlesen ist immer freiwillig!

Aus: GSD, H. 5, S. 20-21.

Vorlesen und Zuhören – beides gehört zusammen.

Aus: GSD, H. 5, S. 28-29.

Laut ist nicht gleich leise.

Aus: GSD, H. 5, S. 30-33.

Learning by heart.

Aus: GSD, Heft 3, S. 4-6.

Lieblingsgedichte vortragen.

Aus: GSD, H. 3, S. 24-27.

Applaus! – Einen Vortrag angemessen würdigen.

Aus: GSD, H. 3, S. 30-33.

Vorlesen und PISA

Über Literatur muss gesprochen werden.

Es reicht nicht, nur vorzulesen und die Kinder mit dem, was sie gehört haben, allein zu lassen. Gespräche über das Vorgelesene führen zu dem notwendigen „Leseverstehen“. Gerade deshalb ist das alltägliche, verlässliche Vorlesen in der Schule so wichtig.

Der wichtigste Teil der Lese-sozialisation findet in der Familie statt – und das schon lange vor Schulbeginn. Lesefreude und Lesefrequenz der Kinder sind in hohem Maße davon abhängig, ob in den Familien das Lesen als Selbstverständlichkeit und als soziale Erfahrung in den Alltag eingebunden ist. Hat die Schule da überhaupt eine Chance, die beklagten unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen auszugleichen?

„... Wie das Pferd in der ‚Unendlichen Geschichte‘ ... Das ging in den Sümpfen unter, als es die Hoffnung aufgegeben hatte ...“, sagt Tina vor sich hin, als ich vorlese, wie das Mädchen von der ‚Insel der blauen Delphine‘ alle Überlebenskraft zu verlieren scheint, als der nächste Winter sich durch Herbststürme ankündigt und klarmacht, dass es keinen Sinn hat, auf Rettung am morgigen Tag zu hoffen, sondern dass es sicher bis zum Frühling dauern wird. Als ich vorlese, wie sie von einem zum anderen Augenblick glaubt, es nicht mehr auf der Insel

aushalten zu können, sagt Verena: „Erst jetzt merkt man, wie schrecklich das ganze Jahr für sie gewesen ist.“, und kommt damit dem auf die Spur, was einen Teil der Erzählkunst des Buches ausmacht: Wenn die Zeit dem Mädchen schnell vergeht, nehmen die Ereignisse nur einige Seiten in Anspruch; Zeiten, in denen die Einsamkeit die Überhand gewinnt, teilen sich dem Leser und Zuhörer dadurch mit, dass Gedanken und Handgriffe in aller Länge geschildert werden.¹

Vorlese- und Gesprächssituationen wie diese aus dem Unterricht von Heide Bambach sind wichtig, um mit Kindern das Vorgelesene zu reflektieren und ihnen die Möglichkeit zu geben, Literatur, die sie sich selbst eventuell noch nicht zutrauen oder auch nicht selbst auswählen würden, kennen zu lernen. So können sie in die Geschichten eintauchen und im Umgang mit ihnen Erfahrungen sammeln, die nur manche von ihnen schon im Vorschulalter in der Familie machen konnten.

Die PISA-Ergebnisse zeigen, dass der systematische Zusammenhang zwischen den familiären Lebensverhältnissen und den Leseleistungen der 15-Jährigen in keinem anderen Land so „straff“ ist wie in Deutschland, betont Bettina Hurrelmann und nennt dies die „*eigentliche Provokation*“ der Ergebnisse². Bislang gelingt es in deutschen Schulen offenbar besonders schlecht, Unterschiede auszugleichen, die durch die soziale, sprachliche und kulturelle Herkunft der Kinder bestimmt sind.

Woran liegt das?

Verschiedene Studien der letzten Jahre haben belegt, dass der frühen Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten eine hohe Bedeutung für den Erwerb der Lesekompetenz zukommt. Eine solche Sprachbewusstheit entwickeln die Kinder im Reden über Sprache, im spielerischen Umgang mit Versen, Liedern, Sprachspielen und durch das Erzählen von Geschichten, durch das Betrachten von Bilderbüchern – und wenn sie vorgelesen bekommen. Dem Vorlesen kommt dabei eine besonders hohe Bedeutung zu, da die Kinder auf diese Weise schon lange, bevor sie selber lesen können, der schriftlichen Sprache begegnen, die sich von der mündlichen in der Regel „*durch größere Elaboriertheit, höhere textuelle Kohäsion, Kompaktheit und Abstraktheit der semantischen Information, mehr*

stilistisch-ästhetische Durchformung und Orientierung an den Normen von Textsorten“ auszeichnet.³

Durch die intime Vorlese-Situation ist es den Kindern möglich, nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben, Gespräche über das Vorgelesene zu führen und eigene Ideen zu den Geschichten zu entwickeln. Besonders in einer solchen Anschlusskommunikation zu dem Gelesenen entwickelt sich bei den Kindern schon frühzeitig ein Zugang zu den Formen der Schriftsprache, der für das Lesenlernen, besonders für das Leseverstehen, von hoher Relevanz ist. Gerade diese Fähigkeit bringen Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern meist nicht mit.

Nicht die Quantität, sondern die Qualität des Vorlesens ist ausschlaggebend für die Ausbildung von Lesefähigkeit und Lesefreude. Lieblos vorgelesene Texte, ohne gemeinsames Betrachten der Bilder, ohne Gespräche über das Gelesene, und Texte, die absichtlich so ausgewählt wurden, dass das abendliche Vorlesen als „Schlaftablette“ wirkt, haben nur einen sehr zweifelhaften Wert für die Lesesozialisation.

Nur wenige Kinder bringen Vorleseerfahrungen mit in die Schule, die auf einem Niveau angesiedelt sind, wie es besonders förderlich für das Lesenlernen und die Entwicklung der Textkompetenz der Kinder wäre. Das ist bedauerlich, denn alle Studien zeigen übereinstimmend, wie zentral die familiäre Lesesozialisation die Chancen für die weitere Lese- und Lernentwicklung bestimmen.

„Andererseits ist davon auszugehen, dass der Schulunterricht, vor allem

*in der Primarstufe, Familienergänzungs- und -kompensationsaufgaben durchaus erfüllen könnte“.*⁴ In der Studie „Leseclima in der Familie“⁵ wird genau dies belegt: Kinder, die wenig (Vor-)Leseerfahrungen aus ihrer Familie mitbringen, profitieren in hohem Maße von einem motivierenden und für persönliche Interessen offenen lesedidaktischen Unterricht. Sie lesen bei intensiver schulischer Unterstützung nahezu ebenso häufig und gern auch außerhalb der Schule wie Kinder aus Elternhäusern mit leseförderlicher Atmosphäre.

Der Grundschulunterricht kann offensichtlich noch vieles ausgleichen, wenn er Kindern ermöglicht, sich mit Büchern auseinander zu setzen, Leseinteresse und persönliche Lesevorlieben zu entwickeln und überhaupt erst einmal Inhalte von Büchern kennen zu lernen, auch wenn das Lesen noch mühsam ist. Regelmäßiges Vorlesen und die Gelegenheit zu Anschlusskommunikationen über das Gelesene, wie in dem eingangs geschilderten Beispiel, das für den Unterricht von Heide Bambach typisch ist, kann dann gerade den Kindern, die solche Situationen in ihrer Vorschulzeit nicht erlebt haben, neue Möglichkeiten eröffnen. Und für die anderen Kinder bietet das Vorlesen sorgfältig ausgewählter Bücher auch noch viele Reize, z. B. wenn Tag für Tag aus einer Fortsetzungsgeschichte vorgelesen wird, die Fenster in neue – äußere wie innere – Welten eröffnet. Die Aufgabe der Schule reicht aber weiter: Sie muss die Eltern für gemeinsame Leseaktivitäten in der Schule gewinnen, z. B. für das Vorlesen in kleinen Gruppen

und für ein Partnerlesen, bei dem die Kinder durch leises Mitlesen des Erwachsenen über schwierige Stellen hinweg „getragen“ werden. Und sie sollte für ein gemeinsames (Vor-)Lesen zu Hause werben⁶, indem sie auf Elternabenden und über Hospitationen förderliche Strategien modelliert. Auf diese Weise kann sie ein Mehrfaches von dem bewirken, was in der begrenzten Unterrichtszeit möglich ist. ■



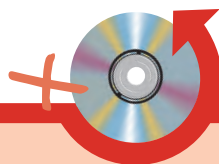
Anmerkungen und Literatur

- ¹ Heide Bambach: Lese-Versammlung. Wie Texte Kinder bewegen. In: Brügelmann, H./Balhorn, H. (Hrsg.): Schriftwelten im Klassenzimmer. Ideen und Erfahrungen aus der Praxis. Libelle: wissenschaft lesen und schreiben. „Best-of-Praxis“. Libelle, Lengwil 1995, S. 150.
- ² In ihrem sehr lesenswerten Beitrag versucht Bettina Hurrelmann die Frage zu beantworten, welche schulischen und außerschulischen Faktoren zum Erwerb von Lesekompetenz beitragen bzw. was wir überhaupt über derartige Voraussetzungen und Zusammenhänge wissen: Bettina Hurrelmann: Sozialisation der Lesekompetenz. In: Ulrich Schiefele/Cordula Artelt/Wolfgang Schneider/Petra Stanat (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004, S. 37–60.
- ³ Hurrelmann 2004, S. 46.
- ⁴ Hurrelmann 2004, S. 50.
- ⁵ Hurrelmann, B., et al.: Lesesozialisation. Bd. 1: Leseclima in der Familie. Bertelsmann, Gütersloh 1993.
- ⁶ vgl. Niemann, Heide: Leselust. Kinder und Bücher – ein Ratgeber. Kallmeyer, Seelze 2004.

Vorlesen ist immer freiwillig!

Das Vorlesen vor einer Zuhörerschaft ist nicht für alle Kinder leicht. Manche brauchen viel Ermutigung und ganz gezielte Hilfen, um diese schwierige Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können.

MATERIAL



Zur Vorbereitung und Unterstützung für das öffentliche Vorlesen finden Sie im Heft auf S. 35 und auf der CD-ROM im Materialpaket **„VORLESE-TIPPS“**. Diese können den Kindern gezielt einzeln, in Kombination oder zum Selbstaussuchen als kleine Kartei gegeben werden.



In der Abschreibe-Kartei im Materialpaket von Grundschule Deutsch, Heft 2 finden Sie einige **WITZE**, die sich zum Vorlesen durch lese-schwächere Kinder gut eignen. Weitere Beispiele finden Sie in den Karteien des Finken-Verlages, s. Hinweis in diesem Beitrag und einige Beispiele daraus auch auf der CD-ROM.



Kinder, die schon leise für sich kurze, ungeübte Texte lesen und verstehen können, bringen bereits eine wichtige Voraussetzung mit, um sich an die schwierige Aufgabe des Vorlesens heranzutrauen. Je mehr Vorlese-erfahrungen die Kinder aus dem Elternhaus und Schulalltag mit-bringen, umso leichter wird es ihnen gelingen, sich selbst vor einem Publikum zu bewähren. Eine weitere Bedingung muss al-

lerdings gegeben sein: **DAS VOR-LESEN IST IMMER FREIWILLIG!** Wer sich noch nicht traut, sollte ermutigt, aber nicht über-redet werden.

„Live“ oder Konserve?

Ist das Vorlesen kleiner, selbst gewählter, eventuell auch selbst geschriebener Geschichten zum festen Bestandteil des Schulall-tags geworden, möchten meist

mehr Kinder vorlesen, als es die Zeit in der wöchentlichen Vor-lesestunde erlaubt. Hier tut eine Liste gute Dienste, in die die Kin-der sich eintragen können, wenn sie einen Text vorbereitet haben. In vielen Klassen steht für diese besondere Situation ein speziel-ler Stuhl (z. B. ein „Lesethron“) bereit, vor dem sich dann die Zuhörerschaft versammelt, dem Vorlesen lauscht und schließlich die Leistung mit Beifall belohnt. Es gehört für etliche Kinder eine ganz ordentliche Portion Mut dazu, sich freiwillig einer solchen Situation auszusetzen – und wie glücklich ist man dann, wenn es geschafft ist und die anderen Kinder applaudieren!

Ein Zwischenschritt auf diesem schwierigen Weg kann es z. B. sein, dass sich einzelne Kinder auf das Vorlesen vorbereiten, das Gelesene auf einem Tonträger aufnehmen (Kassette oder mit Mikrofon auf dem Computer) und dies so lange wiederholen, bis sie zufrieden sind und das Ergebnis dann als Tonkonserve in der nächsten Vorlesestunde von den anderen Kindern ent-sprechend gewürdigt wird. Der nächste Schritt, beim nächsten Mal „live“ vorzulesen, ist dann gar nicht mehr so groß.

Hilfen für die Vorbereitung

Für die Vorbereitung kann man den Kindern viele sinnvolle Hil-fen bieten. AnfängerInnen brau-chen oft Hilfe bei der Auswahl,



damit sie sich nicht durch zu lange und zu komplexe Texte überfordern. Für den Einstieg eignen sich die Textsorten „Witze“ und „Rätsel“ in besonderer Weise, weil sie kurz und trotzdem in sich abgeschlossen sind und die anderen Kinder zum genauen Zuhören animieren (s. Materialhinweis). Auf dem Computer kann man diese Texte mit wenig Aufwand lesefreundlich gestalten (s. Beispiel). Die Tipps zum Vorbereiten des Vorlesens und zum Vorlesen selbst (s. Material im Heft, S. 35 **H** und auf CD-ROM **M**) helfen dann, dass die Kinder die Vortragssituation vor ihrem kleinen oder großen Publikum gut bewältigen können. Besonders dankbare ZuhörerInnen sind jüngere Kinder, die selber noch nicht oder noch nicht so gut lesen können – sie verzeihen auch, wenn es noch nicht ohne zu stolpern klappt und bewundern die Lesekunst der Großen (s. auch Beitrag, S. 8/9).

Vorlese Vorbilder

Auch wenn die Kinder schon selber gern vorlesen und es ihnen schon recht gut gelingt – das regelmäßige Zuhören, wenn die LehrerIn oder andere Erwachsene vorlesen, ist dadurch nicht zu ersetzen. Beim Vorlesen guter Kinderliteratur lernen die Kinder komplexe Satzmuster kennen, erfahren, dass alle Autoren ihren eigenen Stil haben, erschließen sich neue Wörter und Ausdrücke aus dem Kontext und nehmen sie in ihren Wortschatz auf. Gerade für Kinder mit anderer Muttersprache ist das Vorlesen ein wichtiger Aspekt des sprachlichen Lernens, der von den Vorlesenden durch Rückfragen, Erklärungen und Bilder gestützt werden sollte. Vorgelesene Geschichten machen neugierig auf Texte und können für Bücher begeistern. Die eigenen Texte profitieren häufig ebenfalls davon, wenn regelmäßig vorgele-

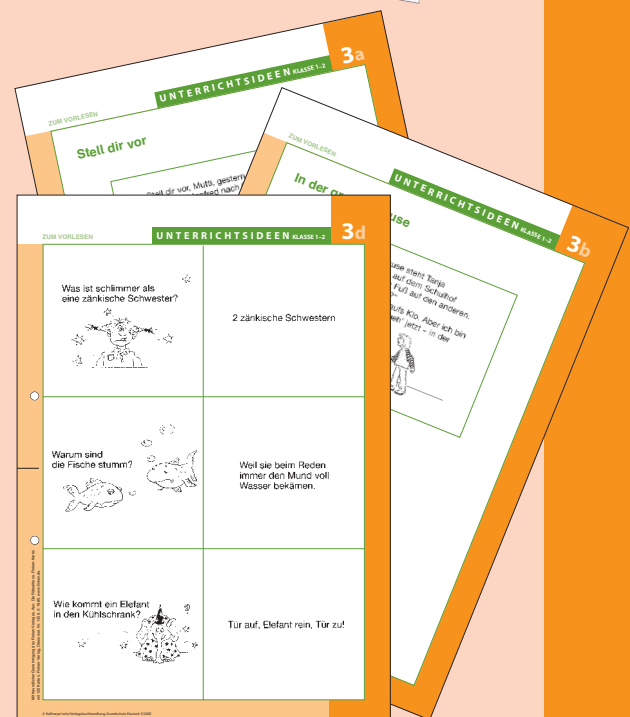
sen wird: Ideen werden aufgenommen, verschiedene Handlungsorte, Erzählebenen, -stile und Weltansichten tauchen plötzlich in den Geschichten der Kinder auf und unterstützen so eine Weiterentwicklung der Textkompetenz.¹

Anmerkung

¹ vgl. Bambach, Heide: Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Libelle, Lengwil, 1993, 2. Auflage.

MATERIALHINWEIS

„Die Rätselhexe. 125 fröhlich-freche Scherzrätsel“ und „Die Lachmöwe. 125 pffiffig-lustige Kinderwitze“, Finken-Verlag, Oberursel, je € 19,80.



Vorlesen + Zuhören – beides gehört zusammen

**Wer vorliest, braucht eine geneigte,
aber auch kritische Zuhörerschaft. Doch sowohl
das eine wie auch das andere will geübt sein.**



M Einen Lehrerbrief für die Klassen 3–6 und einen Beobachtungsbogen für die Klassen 1–2 als Rückmeldemöglichkeit zur Vorlesefähigkeit und mit Tipps zur Weiterentwicklung eines Kindes finden Sie als Kopiervorlagen auf der CD-ROM im Materialpaket. Notwendige Hilfen könnten die **„VORLESE-TIPPS“** geben.

M Interessant wird das Zuhören, wenn man denselben Text von zwei verschiedenen Vorlesern anhören kann. Dazu bietet die Kopiervorlage **„HÖREN, VERGLEICHEN, URTEIL BILDEN“** eine Gelegenheit, die zu einem Text auf der Audio-CD entwickelt wurde.

Vorlesen braucht Zeit zur Vorbereitung. Die Kinder bekommen schon einige Wochen vorher den Auftrag, kurze, selbst gewählte Texte für das Vorlesen vorzubereiten. Dabei sollen sie lernen, die Texte verständlich vorzulesen und einander dabei genau zuzuhören, um den VorleserInnen gezielte Rückmeldungen geben zu können. Die Vorbereitung für das Vorlesen soll in drei Schritten erfolgen:

➤ Um den Text genau zu verstehen, sollen die Kinder ihn erst

einmal allein für sich lesen und nachfragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Dann sollen sie einem anderen Kind erzählen, wovon der Text handelt. Wenn der Text sehr klein gedruckt ist und die Satzumbrüche nicht den Sinneinheiten entsprechen, sollte der Text noch einmal in geeigneter Weise mit großem Zeilenabstand (am besten auf dem Computer) abgeschrieben werden. Manche Kinder können das schon allein bewältigen, andere Kinder brau-

chen dabei die Hilfe der Lehrerin oder von anderen kompetenten LeserInnen.


➤ Um das Vorlesen zu üben sollen sich die Kinder zwei oder drei Vorlese-Tipps (s. S. 35 und Material auf der CD-ROM **M**) auswählen, auf die sie achten wollen. An mindestens drei verschiedenen Tagen sollen sie dann den Text laut vorlesen – für sich allein, für ein Stofftier oder für ein anderes Kind. Beim lauten Vorlesen merkt man meist selbst sehr genau, wo es noch hapert, dort kann man sich Markierungen machen, um beim nächsten Mal an eine besondere Betonung zu denken oder ein schwieriges Wort leichter lesen zu können, weil man es vorab in Segmente (z. B. Silben) durch Striche oder Bögen zerlegt hat.

➤ Nun kommt noch eine Generalprobe: Der Text soll einem anderen Kind vorgelesen werden, das sich dann zur Qualität äußert: Was war gut? Was sollte noch geübt werden?

Eine solche Rückmeldung zu geben, ist nicht so einfach. Sie soll bestätigen, was schon gut gelungen ist, und ermutigen, das, was nicht so gut klappt, noch zu üben. Es geht nicht um ein: „Nee, war noch nicht so gut“, sondern um konkrete Hilfen, was noch verbessert werden könnte. Die Vorlese-Tipps können dabei deutlich machen, worauf die Zuhörer achten sollten: Klingt die Stim-

me zu leise, sollte der Zuhörer ein paar Meter weiter weg gehen, damit die Leserin lauter sprechen muss; ist die Aussprache undeutlich, kann der Leser versuchen, den Text mit einem Kaugummi im Mund vorzulesen und zwar so, dass man ihn verstehen kann. So wird man gezwungen, überdeutlich zu artikulieren. Neben den Tipps zur Betonung, zur wörtlichen Rede und zu den Pausen, an die man beim Lesen denken soll, geht es auch noch darum, ob man sich beim Zuhören gut in den Text einfühlen konnte – ein wichtiges Kriterium für professionelle Vorleser. Man sollte es als Ziel mit bedenken, aber auch berücksichtigen, dass verschiedene ZuhörerInnen das unterschiedlich erleben und nicht alle VorleserInnen diese hohe Kunst in der Schule erlernen werden.

Nach dieser Vorbereitung auf das Vorlesen kommt der große Moment: Das lange Geübte wird vor einem Publikum vorgetragen! Nicht immer muss es die ganze Klasse sein, die zuhört, manchmal reicht es für noch unsichere Kinder aus, dass sie nur in einer kleinen Gruppe oder gar nur für die Lehrerin vorlesen. Die Rückmeldung zu dieser Leistung kann dann in unterschiedlichen Varianten stattfinden. Immer sollten die VorleserInnen selbst Stellung dazu nehmen, ob sie zufrieden mit ihrer Leistung sind, was ihnen schon gut gelungen ist und was sie beim nächsten Mal noch mehr üben wollen. Das können sie im Kreis tun, bevor die anderen Kinder zu dem Gehörten Stellung nehmen oder sie können es in ihr Lernheft¹ schreiben. Wichtig ist, dass sie selbst über ihre

Arbeit nachdenken und versuchen, ihre Leistung einzuschätzen. Die Kommentare der anderen Kinder sind als Rückmeldung ebenfalls von Bedeutung – auch, weil man dabei lernt, auf das zu Leistende aus einer Metaposition zu schauen und sich darüber klar zu werden, worauf es ankommt. Eine besonders differenzierte Kommentierung sollte von der Lehrerin kommen, sie sollte dem Kind Perspektiven für die weitere Arbeit aufweisen. Das kann ebenfalls im Rahmen der anderen Rückmeldungen geschehen, sollte aber den Kindern zusätzlich (oder in manchen Fällen auch nur) schriftlich gegeben werden, wenn es noch viele Punkte sind, an denen sie arbeiten sollten (s. Material auf der CD-ROM ).

Ein Rückmeldebogen, der die zu berücksichtigenden Kriterien deutlich macht, hilft den Kindern, ihre Leistungen gezielt zu verbessern und zeigt den Lehrerinnen über verschiedene Termine hinweg die Fortschritte der einzelnen Kinder und Punkte, an denen sie noch Unterstützung brauchen. ■



¹ Viele gute Hilfen und Hinweise für das Führen eines Lernheftes und zum Rückmeldungen geben finden sich im „Sprachfenster“, einem sehr empfehlenswerten Arbeitsmittel für die Hand der Kinder (und die Hand von Lehrerinnen und Lehrern) von Elsbeth Büchel und Dieter Isler. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 3. korr. Ausgabe 2003.



Laut ist nicht gleich leise

Vorlesen in der Schule – damit verbinden die meisten von uns ziemlich schreckliche Erinnerungen.

Muss das so sein? Natürlich nicht, denn jeder von uns genießt es, vorgelesen zu bekommen und ebensolchen Spaß kann auch das Vorlesen machen!

MATERIAL



H

Eine Auswahl von „**VORLESE-TIPPS**“ finden Sie auf S. 35, weitere auf der CD-ROM. Diese können den Kindern als Vorbereitung gegeben werden, entweder alle auf einmal oder gezielt oder zum Selbstaussuchen.

M

M

Die Kopiervorlage „**SO BEREITEST DU DICH AUF'S VORLESEN VOR**“ gibt jedem Kind hilfreiche Anregungen und Tipps zum Vorlesen vor einer größeren Gruppe.

M

„**WITZE**“ und „**RÄTSEL**“ sind besonders für noch ungeübte LeserInnen vorlesegeeignet. Empfehlungen zu diesen Textsorten finden Sie in diesem Heft, S. 23 und ausgewählte Beispiele auf der CD-ROM.

„Manuel jetzt du, ... ja, danke, nun ist Sebastian dran. SEBASTIAN! Du hast wieder nicht aufgepasst! Bitte Sabrina, lies du weiter ... Das ist mir noch zu stockend, das musst du zu Hause noch einmal üben! Hörst ihr anderen bitte zu und passt auf?! Nelly, lies du den Rest, sonst werden wir heute gar nicht mehr mit der Geschichte fertig.“

Eine leider auch heute immer noch typische Schulsituation. Gerhard Sennlaub hat dafür fol-

genden Kommentar: „Traurig zu sagen, ausgerechnet die Schule hat ein interessantes Lesen zu einer tumben Variante gemacht“¹.

Laut Lesen ist nicht gleich Vorlesen

Das laute Lesen stellte seit den Anfängen der Schrift bis ins Mittelalter hinein die Norm dar. Auch die Schreiber sprachen beim Schreiben die Worte laut

mit und gingen davon aus, dass ihre Leser den Text vorrangig hören würden. Aus dieser Zeit stammt vermutlich auch die Gewohnheit, die Qualität eines Textes mit „das hört sich nicht gut an“ oder „das klingt aber gut“ zu kommentieren, obwohl er – wie es heute der Regelfall ist – leise gelesen wurde. Wer es gewohnt ist, selbstverfasste Kindertexte aus dem 1. Schuljahr zu lesen, weiß, warum bis zu Gutenbergs Zeiten überwiegend laut gelesen wurde: Die Buchstaben waren von den Schreibern nicht in phonetische Einheiten gegliedert, sie wurden ohne Zwischenräume in langen Schlangen aneinandergehängt, es wurden nur große Buchstaben verwendet, die Laufrichtung, der die Augen folgen mussten, war nicht allgemeingültig festgelegt und variierte je nach Ort und Zeitalter. Auch der für uns so geläufige Zeilensprung war nicht selbstverständlich, manchmal wechselte einfach nur die Zeilenrichtung². Ohne das laute Lesen war es kaum möglich, die Texte zu verstehen, erst durch das lautierende Erlesen ergab sich die Klanggestalt, die den Sprung zur Bedeutung des Wortes ermöglichte. Vor allem aber gab es noch keine genormte Rechtschreibung – jeder schrieb so, wie er es sich vorsprach bzw. für richtig hielt. Es fehlten also alle wichtigen Hilfen, um ganze Wörter oder auch Wortteile rasch erkennen zu können, ohne sie sich beim Lesen vorzusprechen. Wenn man nicht

zu den ausgesprochenen Viellesern zählte, war das Lesen mühsam und man kam nur langsam voran.

Die gleichen Schwierigkeiten haben Leseanfängerinnen und Leseanfänger, die die Gliederungshilfen und die normierte Schreibung heutiger Texte noch nicht für sich nutzen können. Für sie ist das laute Artikulieren notwendig, um die gelesenen Wörter zu verstehen. Sie sind dabei ihre eigenen Zuhörer – für

andere Ohren ist dieses Lesen nicht gedacht!

Je mehr die Kinder für sich lesen, je geübter die Kinder werden, umso weniger wichtig wird das laute Aussprechen des Gelesenen. Irgendwann machen sie die Erfahrung, die schon Ptolemäus vor ihnen im 2. Jahrhundert n. Chr. machte, in dem er feststellte, „dass Menschen manchmal leise lesen, wenn sie sich konzentrieren, da das Aussprechen der Worte vom Gedanken ablenkt“³.

Lesen für andere

Die wichtigste Voraussetzung für gelingendes Vorlesen ist ein interessiertes Publikum. Dafür lohnt es sich, einen Text auszuwählen, den man vorlesen möchte, dafür lohnt es sich, diesen Text zu üben, damit man ihn so vortragen kann, dass das Zuhören ein Genuss ist. Dies gilt für Kinder und Erwachsene gleichermaßen. Bei der Textauswahl sollte man berücksichtigen, wer zuhören



Mehr Informationen zum Vorlesen

- <http://www.stiftunglesen.de/eltern/buchtipps/buchtipps.html>. Hier können Sie sich Vorlese-Empfehlungen im pdf-Format herunterladen und ausdrucken – auch geeignet für einen Elternabend.
- www.boedecker-kreis.de: „Autoren lesen vor Schülern – Autoren sprechen mit Schülern.“ Unter diesem Motto kann man sich über den Bödecker-Kreis nach SchriftstellerInnen erkundigen, die in die Schulen zum Vorlesen kommen.
- www.aktionlesen.de: Eine Aktion für „Leselust statt Lesefrust“, mit Hinweisen über die wichtige Bedeutung des Lesens, Tipps für Eltern, wie sie ihren Nachwuchs zum Lesen bringen können und Tipps für Kinder und Jugendliche, wie man Bücher herankommt.
- www.buecherwurm.nrw.de: mit Anregungen für Kinder und Lehrer, unter anderem auch mit Unterrichtsvorschlägen.
- <http://www.litera-tour.de/kinder.htm>: mit vielen Tipps rund ums (Vor-)Lesen für alle Altersstufen.

wird: Für die kleine Schwester sucht man etwas anderes aus als für die eigene Klasse, für das Vorlesen im Kindergarten (s. auch Beitrag, S. 8/9) einen anderen

Text als für das Vorlesen in der Bibliothek (s. Beitrag, S. 10/11) oder im Altersheim. Auch die Interessen der Zuhörer können bei der Auswahl eine Rolle spielen. Vor allem sollte man selber die Geschichte mögen, aus der man vorliest (s. auch Beitrag, S. 40–43). Mimik und Gestik können das Gelesene dann leichter stimmig unterstützen.

Keine Angst vor Pausen!

Die meisten VorleserInnen haben Angst davor, zwischendurch innezuhalten und abzuwarten, dass das Gelesene bei den ZuhörerInnen ankommen kann. Um Eindrücke verarbeiten zu können und innere Bilder zu entwickeln, braucht man aber Zeit. Durch Blickkontakt zum Publikum wird man immer besser einzuschätzen lernen, wie lang solche Lesepausen sein sollten und wo Nachfragen oder ein erklärender Satz sinnvoll sind. Gewieften VorleserInnen gelingt es auch zunehmend besser, langatmige Passagen mündlich zusammenzufassen, um besonders die Kleinen nicht zu lange auf die Folter zu spannen. Liest man ein längeres

Buch vor, sollte man sich vorher gut überlegen, an welcher Stelle man unterbrechen möchte, um am nächsten Tag weiter zu lesen. Bevor es dann weiter geht, ist eine kurze Zusammenfassung des Inhalts hilfreich – entweder von den Zuhörenden oder von der VorleserIn (s. zu diesem Abschnitt auch den Beitrag, S. 34/35. Die Vorlese-Tipps für die Lehrerin sind durchaus auch auf vorlesende Kinder und Jugendliche übertragbar!).

Vorlesen ist eine Kunst

Hat man all dies berücksichtigt, ist man mit der Vorbereitung noch lange nicht fertig. Wer schon einmal an einer professionellen Lesung teilgenommen hat, weiß, wie sorgfältig sich die Vortragenden mit ihrem Text vorab auseinander setzen – manchmal sieht er dann aus wie eine Partitur (s. auch Beitrag zu „Charles Dickens als Vorleser“, S. 41): Überall sind Zeichen eingetragen, die helfen, die Stimme an den richtigen Stellen zu heben oder zu senken, lauter oder leiser zu werden und die Pausen zu markieren. Auch andere Stimmveränderungen sind dort markiert, um z.B. einen Rollenwechsel zu erleichtern.

Vorlesen ist eine Kunst – sie muss in der Schule nicht perfekt beherrscht werden, aber man sollte viel Sorgfalt darauf verwenden, diese Kunst immer besser zu erlernen. Davon profitieren die Leserinnen und Leser und die Zuhörerschaft. Ein gelungenes Vorleseerlebnis kann für beide Gruppen die Freude und das Interesse an Büchern und am Lesen fördern. ■



Anmerkungen und Literatur

- ¹ Sennlaub, Gerhard: Spaß beim Lesenlernen oder Leseerziehung? Kohlhammer, Stuttgart 2004, S.155.
- ² Vgl. z.B. Manguel, Alberto: Eine Geschichte des Lesens. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 2000.
- ³ Manguel, Alberto (2000), S.57.

Zum Weiterlesen

Bambach, Heide: Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Libelle, Lengwil 1993.

Spinner, Kaspar H.: Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Schneider, Hohengehren 2004.

Özdemir, Cem (Hrsg.): Abenteuer Vorlesen. Edition Körber Stiftung.

Themenheft: Vorlesen und Erzählen im Medienkontext. Grundschule, Heft 7/8 2004. Westermann, Braunschweig.

Themenheft: Vorlesen. Die GRUNDSCHULZEITSCHRIFT, Heft 150, 2001. Friedrich, Seelze.

Stiftung Lesen (Hrsg.): Vorlesen und Erzählen. Anregungen – Beispiele – Tipps.

Wespel, Manfred: Wie wird mein Kind zum Leser?/Überarbeitete Fassung. arsEdition, München 2001.

VORLESE-TIPP

Wenn du die Geschichte für dich allein liest,
fallen dir bestimmt Stellen im Text auf,
die du besonders wichtig oder auch schön findest.
Unterstreiche diese und überlege,
wie du sie besonders betont vorlesen kannst,
z. B. indem du deine Stimme verstellst,
leise oder lauter liest oder eine Pause zuvor machst.

VORLESE-TIPP

Betone die Sätze mit den Satzzeichen ! und ?
besonders. Bei einem Ausrufezeichen kannst du
deine Stimme etwas anheben und lauter sprechen.
Bei einem Fragezeichen sollte es wirklich so klingen,
als würdest du eine Antwort auf diese Frage
haben wollen.

VORLESE-TIPP

Überlege dir, an welchen Stellen du eine Pause
machen kannst und mache dir ein farbiges
Pausen-Zeichen in den Text (**P**).
Schau in diesen Pausen deine Zuhörer an.
Vielleicht wollen sie auch schon etwas zum
Vorgelesenen sagen oder fragen.

VORLESE-TIPP

Stell dir vor, dass du dich in deiner Geschichte
befindest. Versuche zu fühlen, wie sich wohl
die Personen in der Geschichte gerade fühlen.
Vielleicht möchtest du, vor dem Vorlesen,
ein Stimmungsbild dazu malen.
Das kannst du dann auch deinen Zuhörern zeigen.

ERIKA BRINKMANN

Learning by heart

Schon kleine Kinder lieben es, Texte immer wieder zu hören und diese irgendwann auswendig mitsprechen zu können. Auch in der Schule hat das Auswendiglernen eine wichtige Funktion: Es fördert die Gedächtnisleistung wie auch das freie Sprechen und Schreiben.

Gedichte auswendig zu lernen war in der Schule zwar schon immer üblich, ist aber in den letzten zwanzig, dreißig Jahren in der neueren Literaturdidaktik so gut wie nicht mehr vorgekommen. Vergeblich sucht man z.B. im Bereich „handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“ nach sinnvollen Hilfen dafür. Dabei lernen Kinder gern auswendig – wenn sie sich für den Inhalt interessieren.

Immer wieder derselbe Text

Kennen Sie das auch? Das kleine Kind liegt schon im Bett und Vater oder Mutter sitzen daneben und lesen aus dem Lieblingsbuch vor. Müde von einem langen Arbeitstag passiert dabei schon einmal der eine oder andere Patzer: Man lässt einen Satz aus (damit es schneller geht) oder man ersetzt ein Wort versehentlich durch ein semantisch ähnliches, weil man nicht mehr so genau hinschaut. Sofort erhebt sich großer Protest: „So heißt das nicht!“ oder „Da fehlt noch was!“. Durch den Wunsch, immer wieder die gleichen Geschichten vorgelesen zu bekommen, haben

die Kinder den Text beiläufig auswendig gelernt und verzeihen den Erwachsenen beim Vorlesen keinen Fehler: Die Geschichte muss „ganz richtig“ sein.

Viele Eltern flüstern ihren Babys zum Einschlafen immer wieder die gleichen kleinen Gedichte ins Ohr, die dann oft auch noch Jahre später eine besonders beruhigende Wirkung auf die Kinder haben und in schwierigen Situationen Trost spenden können:

*„Flog ein Flugzeug in der Nacht,
ist das Mäuschen aufgewacht –
hat die Maus das Reh erschreckt
und den Hasen aufgeweckt.*

*Lief der Hase gleich zum Schwein,
das fing grässlich an zu schrei'n,
sprach der Fuchs: „Wer schreit, ist
dumm!“,
war das Schwein gleich still und
stumm,
lief beleidigt fort.*

*Und bald –
war es wieder still im Wald.“*

(Aus dem Gedächtnis aufgeschrieben von einem ehemaligen Baby – Verfasser deshalb leider nicht bekannt ...)

Auch die Zahlen von eins bis zwanzig lernen Kinder zunächst einmal als bloße Zahlenreihe auswendig, bevor sie unser Dezi-



ZUR SACHE



VERSCHIEDENE GEDÄCHTNISLEISTUNGEN

- Das Ultrakurzzeitgedächtnis ist vergleichbar mit Wellen auf dem Teich: Ein Sinnes-
eindruck ruft die Schwingungen hervor, und nach ungefähr 20 Sekunden sind die
Wellen verebbt; die Information ist verloren.
- Das Kurzzeitgedächtnis speichert die Information in einem ‚weichen‘ Molekül,
es kann z. B. mit einer Kartoffel für den Kartoffeldruck verglichen werden.
Nach ungefähr 30 Minuten ist es „verschrumpelt“ und die Information verloren.
- Im Langzeitgedächtnis geht nichts mehr verloren, ein ‚festes‘ Molekül beinhaltet
die Information; es kann aber verschüttet und durch andere, „wichtigere“ Infor-
mationen überlagert werden. Sie ist noch da, wir finden sie nur nicht“.

(Quelle: http://www.region-online.de/bildung/trainer/lernen/lernen_i.html, abgerufen am 22.07.04)

malsystem begreifen und sich die höheren Zahlen dann systematisch erschließen können.¹ Dieses Auswendiglernen geschieht ebenfalls ganz beiläufig durch ständige Wiederholung, z. B. beim Treppensteigen, bei dem noch mühsam jede einzelne Stufe an der Hand der Mutter erklommen und dabei gezählt wird „*eins und zwei und drei ...*“. So oder ähnlich lernen die meisten Kinder schon lange vor der Schule das Zählen oder auch die Folge der Buchstabennamen im ABC (z.B. in der Sendung „Sesamstraße“²). Und dann die Klatschspiele, die (meist von Mädchen) schon im Kindergarten immer und immer wieder gespielt werden: Über Generationen bleiben sie gleich oder werden nur wenig verändert: „*Bei Müllers hat's gebrannt, -brannt, -brannt ...*“ Hier verbindet sich die Freude am Sprachklang mit dem Spaß an der rhythmischen Begleitung durch Körpergesten, die das Sprechen unterstützen.

So funktioniert unser Gedächtnis

Neben diesem beiläufigen Auswendiglernen durch häufiges Hören und/oder Sprechen gibt es viele Situationen, in denen es sinnvoll ist, sich Wörter, Redewendungen, kurze und lange Tex-

te systematisch zu merken und schließlich auswendig wiedergeben zu können, ohne erst lange darüber nachzudenken. Bei einem solchen gezielten Üben, bei dem der Text letztendlich in automatisierter Form verfügbar sein soll, geht es darum, unser Gedächtnis zu überlisten: Die wichtigste Aufgabe unseres Gedächtnisses ist nämlich das Vergessen. Würden wir alle Informationen, die von außen auf uns einströmen, abspeichern, würden wir in dieser Informationsflut „ertrinken“ und wären nicht mehr in der Lage, gezielt bestimmtes Wissen zu bestimmten Zeiten abzurufen. Unser Gedächtnis verhindert dies durch drei Stufen der Speicherung (s. Kasten oben).

Dabei merken wir uns leicht, was uns persönlich wichtig ist. Gezielt und absichtlich kann man Dinge für das Kurzzeitgedächtnis retten, indem man sich bewusst erinnert, bevor die Information vergessen ist. Passende Bilder und die Einbettung der Information in eine Geschichte können dieses Erinnern unterstützen. Um sich schließlich auch langfristig erinnern zu können, sollte das zu Lernende in immer größer werdenden Abständen wiederholt werden. Längere Gedichte teilt man dafür am besten in kleine Portionen (z. B. jeweils zwei Zeilen) auf,

übt diese erst einzeln und dann nach und nach in immer größeren Stücken. Dieses bewusste Auswendiglernen von Texten hat neben dem Gedächtnistraining noch einen anderen bedeutsamen Effekt: Es dient der Wortschatzerweiterung und hilft, immer sicherer und fließender formulieren und frei sprechen zu können. Das gilt vor allem auch für Kinder mit anderer Muttersprache, denen automatisierte Textbausteine (z. B. Redewendungen, Begrüßungs- und Verabschiedungsfloskeln) den Umgang mit der fremden Sprache deutlich erleichtern können.

Auswendiglernen mit Gefühl

In ganz besonderer Weise wird unser Gedächtnis gestützt, wenn wir uns Dinge merken wollen, zu denen wir einen starken emotionalen Bezug haben. Im Englischen spiegelt sich das wider in der Übersetzung für das Auswendiglernen: **Learning by heart**. Deshalb sollten die Kinder die Gedichte, die sie auswendig lernen, auch selber aussuchen dürfen. Noch mehr Freude macht das Auswendiglernen, wenn es einen guten Grund dafür gibt, z. B. ein Fest mit großem Publikum, bei dem die geübten Texte vorgetragen werden.



¹ vgl. Hartmut Spiegel

² Zum Leidwesen aller LehrerInnen im Anfangsunterricht, die den Kindern dann erst einmal mühsam die Lautwerte der Buchstaben vermitteln müssen.

ERIKA BRINKMANN

Lieblingsgedichte vortragen

Ein Gedichte-Fest ist ein motivierender Anlass, ein „eigenes“ Gedicht auszuwählen, auswendig zu lernen und für den Vortrag zu üben. Dazu gibt es Hilfestellungen, die dieses Vorhaben unterstützen.

MATERIAL



M Kopiervorlagen für mögliche „**LIEBLINGSGEDICHTE**“ finden Sie auf der CD-ROM im Materialpaket. Diese können als Kartei im Klassenzimmer stehen, dann am besten in zweifacher Ausfertigung und laminiert. Alle Gedichte finden Sie in einer gesprochenen Version im 1. Teil der Hör-CD, auch das Gedicht „Winter“ von Wolfgang Menzel von S. 26.

H Eine Kopiervorlage für das „**GEDICHTE-HEFT**“ finden Sie auf Seite 27. Weitere Seiten befinden sich auf der CD-ROM im Materialpaket.

Die 5. und die 6. Klasse arbeitet fieberhaft an den letzten Vorbereitungen für das Gedichte-Fest, das in zwei Wochen stattfinden soll. Jedes Kind wird dann ein selbst gewähltes Gedicht auswendig vortragen. Begonnen hat das Ganze mit einem Streitgespräch der beiden Klassenlehrerinnen. Es ging um die Frage, ob und wie es gelingen kann, heutige Kinder und Jugendliche für Gedichte zu interessieren. Aus diesem Gespräch ergab sich eine gute Zusammenarbeit: Gemeinsam wurden verschiedene interessante Gedichtsammlun-

gen und -karteien zusammengestellt mit dem Ziel, den Kindern ein besonders schönes Gedicht zu präsentieren und mit ihnen daran zu arbeiten (s. auch Magazin, S. 43/44 **H**).

Welches Gedicht gefällt mir besonders gut?


Da es so schwierig war, sich auf ein Gedicht zu einigen, entstand plötzlich die Idee, die Auswahl den Kindern zu überlassen. Jedes Kind sollte sich ein Gedicht auswählen, das ihm besonders gut gefällt. Also wurden die Gedich-

tesammlungen abwechselnd in beiden Klassen den Kindern zur Verfügung gestellt. Um zu entscheiden, welches der vielen Gedichte in die engere Wahl kam, musste jedes Kind etliche, verschiedene Gedichte lesen, mussten Begriffe geklärt werden und wurde viel über die Gedichte gesprochen. Das ging am besten mit anderen zusammen: In Kleingruppen wurde diskutiert, warum einzelne Kinder bestimmte Gedichte mochten bzw. keinen Zugang zu ihnen fanden. Es zeichnete sich schnell ab, dass man dieses Vorhaben nicht kurzfristig erledigen konnte, da die Kinder in beiden Klassen bald sehr motiviert waren. Um die sehr offen angelegte Suche nach Lieblingsgedichten ein wenig mehr zu strukturieren und bestimmte Aufgaben für die Kinder verbindlich zu machen, wurde für jedes Kind ein „Gedichte-Heft“ angelegt, mit dem es in nächster Zeit arbeiten sollte. In diesem Heft sollte die Arbeit der einzelnen Kinder dokumentiert werden. Neben der Möglichkeit, die Lieblingsgedichte (s. S. 27 **H**) hineinzuschreiben, bietet es gezielte Arbeitsaufträge und Hilfen zum Auswendiglernen und Vortragen für die Kinder (s. Beitrag S. 30–33 und Kopiervorlagen auf der CD-ROM im Materialpaket **MH**).

Um die Arbeitsergebnisse in einem angemessenen Rahmen der Öffentlichkeit präsentieren zu können, entschieden sich beide Klassen dafür, ein gemein-

sames Gedichte-Fest zu planen. Dort sollten die Lieblingsgedichte der Kinder vorgetragen und die individuell gestalteten Gedichte-Hefte präsentiert werden.

Vortragen will geübt sein

Nun rückt der Termin des Festes immer näher. Die besten Tipps zum Auswendiglernen werden gesammelt und untereinander ausgetauscht, die Kinder helfen sich gegenseitig beim Lernen, bieten sich als Souffleure an und entwickeln gemeinsam Ideenketten, mit deren Hilfe man sich den Inhalt des Gedichtes besser merken kann. Solche Ideenketten bestehen aus kleinen Bildern oder Stichworten (s. Material 4a–d auf der CD-ROM ). Auch die beiden Kassettenrekorder der Schule sind in ständigem Einsatz: Viele Kinder wollen erst einmal für sich selbst überprüfen, wie es sich anhört, wenn sie ihr Gedicht vortragen. Oft werden die anderen Kinder als kritische Jury herangezogen, um Tipps für das weitere Feilen an der Vortragskunst zu geben. Denn alle Kinder wollen natürlich ihr Bestes geben und schließlich mit gebührendem Applaus belohnt werden!

Vortragen und noch mehr!

Einige Kinder, die ihr Gedicht schon gut können, kümmern sich um die Gestaltung der Einladungsschreiben. Andere überlegen, wie und wo man im Klassenraum die Bühne aus Schultischen aufbauen kann, wie die Beleuchtung aussehen soll und wer für die Moderation verantwortlich sein könnte. Diese Rolle

haben beide Klassenlehrerinnen abgelehnt, stattdessen haben sie versprochen, ebenfalls ein Lieblingsgedicht an diesem Nachmittag vorzutragen. Wieder andere Kinder, die nicht so viel Lust zum Organisieren haben, vertiefen sich inzwischen in die Frage des Gedichte-Heftes: „Was weißt du über den Autor/die Autorin deines Lieblingsgedichtes?“. Um diese Frage beantworten zu können, muss ausführlich recherchiert werden – auch hier haben die Lehrerinnen vorgesorgt: Neben den vielen Gedichte-Sammlungen haben die Mitarbeiterinnen der Stadtteil-Bibliothek für die Klassen eine Kiste mit verschiedenen Nachschlagewerken zusammengestellt, in denen die Kinder Autorenportraits und Informationen über Leben und Werk der DichterInnen finden

können. Auch das Internet bietet hierbei eine Fülle an Informationen (z. B. unter „google“ den AutorInnen-Namen eingeben).

Vorsicht: Ansteckung!

Eine kleine Gruppe von Kindern hat sich inzwischen zusammengetan, um andere Lehrer und Lehrerinnen der Schule, Eltern, Großeltern und natürlich auch andere Kinder nach deren Lieblingsgedichten zu fragen und eine Liste der am häufigsten genannten Gedichte anzulegen. Diese Umfrage hat inzwischen dazu geführt, dass in der benachbarten Grundschule das Thema „Lieblingsgedichte“ in ganz ähnlicher Weise aufgegriffen wurde und dass nun auch dort fleißig auswendig gelernt und das Vortragen geübt wird.



Foto: Claudia Below

Winter

Was im Winter Freude macht?
Schlittenfahren, Schneeballschlacht.
Draußen toben, bis die Ohren
und die Finger rot gefroren.

Mir den Schnee vom Handschuh lecken.
Meine Mutter zu erschrecken
Und ihr eine Hand voll Schnee
Oben in den Kragen stecken.

Schneemann bauen, Schlittschuh laufen,
durch den Schnee spazieren gehen.
Und es ist besonders schön,
von dem riesengroßen Haufen
Schnee ganz schnell hinabzurutschen
auf dem Hintern oder auch
auf dem Bauch.

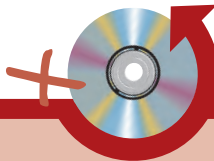
(Wolfgang Menzel)

ERIKA BRINKMANN

Applaus! – Einen Vortrag angemessen würdigen

Ein Gedicht gelungen vorzutragen, ist eine sehr schwierige Aufgabe. Doch Kinder sind motiviert, Vortragsweisen zu üben, wenn sie zuvor ausreichend Zeit und Hilfen zum Üben bekommen haben. Und als Belohnung winkt für jedes Kind ein ordentlicher Applaus.

MATERIAL



H Die Kopiervorlage „**GEDICHTE VORTRAGEN – HILFEN FÜR DIE RÜCKMELDUNG**“ (S. 33) ist geeignet für Kinder der Klassen 4–6. Auf der CD-ROM finden Sie eine differenzierte Form für die Klassen 2–3.

H Einige der „**TIPPS ZUM AUSWENDIGLERNEN UND VORTRAGEN**“ sind als Kopiervorlage auf S. 32, weitere finden Sie auf der CD-ROM. Da für jedes Kind andere Tipps wichtig sind, werden diese mehrfach kopiert und auseinander geschnitten. Dann kann sich jeder Schüler und jede Schülerin den/die für ihn/sie passenden Tipp/s aussuchen.

M

Ein Gedicht vor einem Publikum auswendig vorzutragen, ist aufregend – und muss gut vorbereitet werden. Besonders gelungen ist ein Gedichtvortrag, wenn es glückt, die Zuhörerinnen und Zuhörer in das Gedicht so hineinzuziehen, dass sie nicht nur

den Worten lauschen, sondern auch etwas von der Stimmung des Gedichtes spüren können (s. auch Beitrag S. 24–27 **H**).

Um das zu schaffen, muss das vortragende Kind selbst eine emotionale Beziehung zu dem Gedicht aufgebaut haben und über innere

Bilder verfügen, die helfen, den richtigen Tonfall, das richtige Tempo und die richtige Lautstärke zu treffen. Auch bewusst gesetzte Pausen zwischendurch sind wichtig, damit beim Zuhören genug Zeit bleibt, um Bilder und Gefühle entstehen zu lassen.

BEOBSACHTEN & BEWERTEN

Wiederholtes Üben gehört dazu

All dies muss bei der Vorbereitung bedacht werden. Natürlich muss man das Gedicht auch gut (auswendig) können, die Wörter und Sätze müssen so sicher im Gedächtnis verfügbar sein, dass sie sich beim Sprechen von selbst einstellen. Nach der eigenen Auswahl eines Gedichtes, das man gern vortragen möchte, dem Aufschreiben und dem „Eintauchen“ in die Stimmung, z. B. durch eine passende Illustration im „Gedichte-Heft“ (s. Beitrag S. 24–27 **H** und Materialpaket **M**), sollte der nächste Schritt das Auswendiglernen selbst sein. Dafür gibt es viele verschiedene Tipps und Tricks, damit das wiederholte Üben nicht langweilig wird und das Gedicht auf unterschiedliche Weise immer wieder neu reproduziert werden muss – schriftlich, mündlich, automatisiert (ohne darüber nachzudenken) oder mit Anreizen, um sich die Abfolge jedes Mal aufs Neue zu vergegenwärtigen.

Die eigenen Tricks sind die besten

Da aber alle Menschen auf unterschiedliche Weise lernen, sollten die Kinder selber versuchen herauszufinden, mit welchen Verfahren es ihnen am besten gelingt, ein Gedicht auswendig zu lernen und sicher zu beherrschen (s. auch Kästen im Beitrag S. 16–19 und Tipps im Heft und auf der CD-ROM **H M**). Deshalb können Tipps und Tricks von anderen immer nur Anregungen sein – ob sie dem be-

treffenden Kind tatsächlich helfen, muss es selbst erproben. Das Gedichte-Heft bietet die Möglichkeit, die Ergebnisse solcher Versuche zu dokumentieren und damit für Kinder die Chance, ihr eigenes Lernen besser zu verstehen und zu beeinflussen. Aber auch für die LehrerInnen ist es sehr interessant, die verschiedenen Lernwege von Kindern zu beobachten.

Das Vortragen üben

Für das Vortragen macht es einen sehr großen Unterschied, ob man leise für sich (z. B. abends im Bett vor dem Einschlafen) übt oder ob man vor anderen probt oder aber zur eigenen Kontrolle mithilfe eines Mikrofons auf den Kassettenrekorder spricht. Beim lauten Sprechen merkt man viel deutlicher die noch bestehenden Unsicherheiten, hört selbst oder lässt sich von anderen rückmelden, ob Stimmung, Stimmführung und Sprechpausen zueinander passen. Fühlt man sich beim lauten Sprechen plötzlich wieder unsicher, kann ein soufflierendes Kind, das beim Stocken mit einem leise geflüsterten Wort oder einer Geste als Erinnerungstütze einspringt, helfen. Nicht allen Kindern einer Klasse gelingt es, den Mut und die Kraft aufzubringen, vor einem großen Publikum zu sprechen. Hier kann ein Kassettenrekorder ein Vehikel und ein erster Schritt sein, sich der Öffentlichkeit auf diese Weise zu präsentieren – beim nächsten Mal reicht der Mut dann vielleicht für einen Life-Auftritt. Auch Verkleidungen, Handpuppen oder eine Schattentheaterbühne erleichtern man-

chen Kindern den Schritt vor das große Publikum.

Applaus und Reflexion

Applaus gibt es natürlich für alle – schon der Mut, ein Gedicht öffentlich vorzutragen, muss belohnt werden. Es sollte aber auch immer wieder Gelegenheiten zu konstruktiven Rückmeldungen zur Qualität des Gedichtvortrags geben, um eine positive Entwicklung zu immer besseren Ergebnissen anzustoßen und diese auch zu dokumentieren. Dafür ist z. B. der eher geschützte Raum der eigenen Klasse – ohne zusätzliche Zuhörer – der geeignete Rahmen. Bevor die anderen Kinder sich zur Leistung eines einzelnen Kindes äußern, sollten sie überlegen, was sie dem betreffenden Kind vermitteln und wie sie es ihm sagen wollen (Das Rückmeldungs-Merkblatt, s. S. 33 **H** kann hier eine sinnvolle Hilfe sein.). Am Anfang sollte immer ein positiver Aspekt genannt werden, um die Leistung des Vortragenden zu würdigen. Daran können produktive Verbesserungsvorschläge angeknüpft werden, die aber immer auch als persönliche Sichtweise des kritisierenden Kindes durch Formulierungen wie „Ich denke aber ...“ oder „Mir gefällt nicht so gut, dass ...“ deutlich gemacht und begründet werden sollten. Welche Hinweise und Kritikpunkte letztlich angenommen und umgesetzt werden, entscheidet jedes Kind selbst und übernimmt damit die Verantwortung für sein weiteres Lernen. Vor allem aber sollte jedes Kind auch selbst darüber nachdenken, was ihm bei seinem Vortrag gut bzw. noch nicht so gut gelungen ist.

BEOBACHTEN & BEWERTEN KLASSE 3–6**TIPPS****TIPP ZUM VORTRAGEN**

- Übe das laute Vortragen. Probiere es auf verschiedene Art: laut, leise, wütend, lustig, ...
- Welche Stimmung passt am besten zu dem Gedicht?

TIPP ZUM VORTRAGEN

- Vielleicht ist es für dich einfacher, nicht allein vorzutragen.
- Suche dir einen Partner oder eine Partnerin, damit du nicht so allein im „Rampenlicht“ stehst.

TIPP ZUM AUSWENDIGLERNEN

- Teile den Text in kleine Portionen ein und lerne sie nacheinander auswendig. Kannst du eine Portion, hängst du gleich die nächste dran ...

TIPP ZUM AUSWENDIGLERNEN

- Schreibe den Text auswendig auf. Lege dazu verdeckt den Text neben dich auf den Tisch. Du kannst immer dann nachschauen, wenn du dir nicht mehr ganz sicher bist.

Gedichte vortragen – Hilfen für die Rückmeldung



– Höre genau zu!



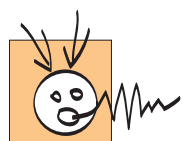
– Achte auf deine Gedanken und Gefühle.



- Denke über folgende Fragen nach:
- Was hat dir besonders gefallen?
 - Wurde das Gedicht gut gelernt?
 - War die Sprache gut verständlich?
 - Hat dir die Sprechweise geholfen, dich in die Stimmung des Gedichtes einzufühlen?
 - Was hättest du anders gemacht?
 - Warum?



– Schreibe zu jeder Frage ein paar Stichwörter auf.



- Beachte bei deiner Rückmeldung:
- Sei persönlich (aber nicht verletzend):
Sage zum Beispiel
 - **Mir** gefällt ...
 - Warum hast du ...
 - **Ich** finde nicht ...
 - Nenne genau die Stelle, die du meinst.
 - Begründe, warum du anders denkst!

Lesen

Entwicklung der Lesekompetenz.

Aus: GSD, H. 1, S. 38-41.

Freie Lesezeiten.

Aus: GSD, H. 1, S. 4-5.

...und die Bildungsstandards?

Aus: GSD, H. 13, S. 36.

ERIKA BRINKMANN/HANS BRÜGELMANN

Entwicklung der Lesekompetenz

Das Lesenlernen erfolgt in Phasen: Dabei durchlaufen Kinder verschiedene Entwicklungsstufen und wenden unterschiedliche Strategien an, um ihre Lesekompetenz auszuweiten und zu verbessern. Auch hierbei hat der frühe, selbstständige Umgang mit Büchern in Freien Lesezeiten einen hohen Stellenwert.

Lesen ist ein komplexer Vorgang, bei dem man Vieles lernen bzw. können muss. Eine zentrale Bedeutung hat dabei die Erkenntnis, dass den Buchstaben Laute zugeordnet werden müs-

sen. Das ist keine Selbstverständlichkeit: In allen natürlich gewachsenen Schriftsystemen hatten die Zeichen ursprünglich direkt etwas mit den bezeichneten Gegenständen zu tun, was durch die Veränderungen im Laufe der bereits mehrere tausend Jahre alten Geschichte der Schrift selbst bei Bilderschriften wie dem Chinesischen nicht mehr immer auf den ersten Blick zu erkennen ist. Diese Vorstellung, dass die Schrift Bedeutung bildlich darstellt, haben oft auch Kinder, bevor sie das alphabetische System begreifen und damit die wichtigste Einsicht in den Aufbau unserer Schrift gewinnen.

Neben dieser abstrakten Erkenntnis, dass die Schrift etwas mit der Lautung unserer Sprache zu tun hat, ist es eine weitere, ebenso nützliche Fähigkeit, häufige Wörter auf einen Blick zu erkennen. Beide Strategien brauchen wir zum Lesen, sie reichen aber (auch zusammen) nicht aus, um sich neue Texte mit Verstand und Gewinn zu erschließen.

Strategien zum Erwerb von Lesekompetenz

Zunächst: Fertigkeiten, wie das Erkennen häufiger Wörter auf einen Blick, zu üben, ist erst dann sinnvoll, wenn Kinder begriffen haben, wie Schrift „tickt“, wie man also gesprochene Wörter



GRUNDSÄTZLICHES

verschriften und aus der Buchstabenfolge wieder entschlüsseln kann. Das aber ist mehr als eine bloße „Synthese“ von einzelnen Lauten. Beim rein additiven Erlesen wird leicht aus dem <Schiff> ein „schief“ oder aus den <Bü-schen> ein „Büs-chen“. Ohne Sinnerwartung läuft die mechanische Analyse der Schriftzeichen leer.

Gute LeserInnen experimentieren: Sie spielen mit ihrer Sprach-erfahrung, sie überprüfen ihre Erwartungen an den Inhalt am Text und die Bedeutung einzelner Textstücke an dem sehr persönlichen Kriterium, was jeweils Sinn machen könnte. Dies ist der Grund, warum Kinder vom ersten Schultag an (und möglichst schon lange vorher) mit richtigen Büchern umgehen sollten. Fibeltexte und auch andere vorgegebene Übungstexte töten meist nicht nur die Lesemotivation, sie bieten Kindern auch keine Chance, die eigene Intelligenz bzw. Lebenserfahrung beim Lesen zu nutzen und weiterzuentwickeln.

Schon über das Vorlesen kann man den Kindern die Besonderheiten der Schriftsprache nahe bringen und ihr Interesse für Bücher und das Lesen wecken. Im selbstständigen Umgang mit Büchern, die sie sich selbst aussuchen, können sie diese Erfahrungen vertiefen. Allerdings muss man dabei zulassen, dass sie anfangs noch nicht „richtig“ lesen, sondern so, wie es ihrem Entwicklungsstand angemessen ist, indem sie z. B. erst einmal nur Bilder anschauen und evtl. dazu etwas erzählen oder auch schon beginnen, einzelne Wörter wieder zu entdecken.

Dies sind Phasen einer Denkentwicklung, die alle Kinder beim Lesenlernen durchlaufen.

Wenn man verstehen will, welche Schwierigkeiten auf diesem Weg für die Kinder auftauchen, und wie man ihnen darüber hinweg helfen kann, ist es notwendig, sich mit dieser Entwicklung der Kinder auseinander zu setzen.

Von der Schrift zur Bedeutung – ein Modell kindlicher Lesestrategien

Z Schrift ist Teil des Gegenstandes bzw. Merkmal seiner Umwelt

In Büchern, auf Plakaten, an Läden und Waren nehmen Kinder mit der Zeit Schrift als etwas Besonderes wahr. Sie weisen dann auch Wörtern und Texten Bedeutung zu – nicht mehr nur Gegenständen oder Bildern.

Auch wenn die Kinder noch nicht lesen: Sie suchen aktiv nach Bedeutung und mobilisieren dafür ihre persönliche Welt- und Spracherfahrung. Manche DidaktikerInnen sehen darin ein bloßes „Raten“, das von der eigentlichen Aufgabe des Lesens ablenkt. Die aktive Sinnerwartung ist aber eine wichtige Lesestrategie, die auch später beim Lesen von Wörtern („Staub-Ecken“ oder „Stau-Becken“?) und erst recht von Sätzen und Texten benötigt wird.

Zu Beginn entwickeln die Kinder ihre Sinnerwartung für die Deutung von Schrift aus dem Kontext. Typisch ist, dass sie Schilder nur sinngemäß und nicht wortwörtlich benennen: „Benzin“ für <Esso> oder „Limo“ für <Fanta>.

In dieser Phase werden Wörter selbst im vertrauten Schriftzug außerhalb des bekannten Umfelds oft nicht erkannt (z. B. ein vom Glas abgelöstes „Nutella“- oder „Coca-Cola“-Etikett). Erst allmählich gewinnt die Schrift einen Eigenwert, unabhängig vom Gegenstand, auf dem sie steht, oder von sozialen Aktivitäten, in denen sie verwendet wird.

Z Schriftwörter sind Zeichen wie Logos oder Embleme

Mit der Zeit merken sich die Kinder einzelne Wörter wie Etiketten. Sie beginnen, auf die Schrift selbst (nicht mehr nur auf ihr Umfeld) zu achten. Das bedeutet aber nicht, dass sie schon einzelne Buchstaben oder gar deren Abfolge als Zugang zur Bedeutung eines Wortes nutzen. Entscheidend ist oft der besondere Schriftzug (z. B. die Typografie von <Esso> oder <Coca-Cola>, einschließlich der Farbe). Die Kinder müssen erst lernen, dass Schrift ihre Bedeutung behält, auch wenn sich ihre grafische Form ändert. Allmählich werden die Kinder dann auf die Buchstaben selbst und ihre unterschiedlichen Formen aufmerksam. Sie ordnen bestimmten Buchstaben (-folgen) eine bestimmte Bedeutung zu – direkt, also ohne den Weg über die Lautung. So können sie z. B. ihren Namen (wieder-)erkennen.

Schrift besteht aus wenigen wiederkehrenden Zeichen

Erst allmählich orientieren sich Kinder an den Schriftzeichen selbst. Oft beachten sie in dieser Phase aber nur einzelne Buchstaben. Ein Wort heißt dann „Post“

„wegen dem <P> da“, da das Kind das <P> aus seinem Namen kennt. Ein anderes Kind erinnert das Wort „Mutter“ an den „zwei Kreuzen in der Mitte“, ein drittes „Oma“ an „dem Ei am Anfang“. Einzelne Buchstaben werden also genutzt, um die wenigen vertrauten Wörter zu unterscheiden, noch nicht, um über die Lautung die Bedeutung eines neuen Wortes zu erschließen. Diese Strategie lässt sich sehr einfach in Frage stellen, indem Kinder z. B. mit Wörtern konfrontiert werden, die denselben Anfangsbuchstaben oder dieselbe Endung haben oder die gleich lang sind.

Wenn Kinder den eigenen Namen (oder einige Umweltwörter) richtig schreiben, deutet sich an, dass sie die ganze Buchstabenfolge beachten. Sie wissen noch nicht, warum es gerade diese Buchstaben sind, die z. B. „KA-BA“ bedeuten (und „lesen“ deshalb „K-A-K-A-O“). Schrift ist insofern immer noch Etikett – aber nicht mehr als äußere grafische Form („Wortbild“), sondern als einmalige Folge von Zeichen, die auch in anderen Wörtern auftauchen. Jede Buchstabenfolge stellt sozusagen einen „Namen“ für etwas ganz Bestimmtes dar. Deshalb erschreckt es manche Kinder, dass auch der Vater anderer Kinder <PAPA> geschrieben wird.

Schrift(zeichen) verweisen auf Laute und ihre Abfolge

Irgendwann erkennen die Kinder, dass Schrift nicht (wie in einer Bilderschrift) direkt auf Bedeutung verweist, sondern dass sie auf die Lautform der Aussprache bezogen ist. In frühen Phasen denken manche nämlich

noch: Wenige Buchstaben bedeuten „kleines Tier“, „ein paar Früchte“ o. Ä., viele Buchstaben dagegen „großes Tier“, „viele Früchte“ o. Ä.

Oft werden die Kinder durch ihre Schreibversuche auf den Lautbezug der Buchstaben aufmerksam, wenn sie nämlich die eigene Aussprache verschriften. Sie probieren es dann auch umgekehrt und lautieren die einzelnen Buchstaben. Manchmal springen sie dann vom ersten Laut oder der ersten Silbe zum ganzen Wort: „Lill-aaa – ach, Lampe!“ Wenn <Laden> stand, hatten sie Pech. Dennoch sind solche Fehler unvermeidlich und für die Entwicklung des Lesens wichtig. Denn aus den Einzellaute kann man kein Wort „zusammenschleifen“. Erst die Sinnerwartung ermöglicht es, zu einer normalen Aussprache zu kommen. Man kann nicht entscheiden, ob ein Selbstlaut kurz oder lang zu sprechen ist („sie lachen“ oder „die [Wasser-]Lachen“), ob es „Wachstube“ oder „Wachstube“ heißt, ohne die Buchstabenfolge inhaltlich zu deuten (s. oben die erste Einsicht). Lesen funktioniert eben nicht als Dreischritt Schrift – Laut – Sinn. Die Sinnerwartung ist also schon beim einzelnen Wort wichtig für den Leseerfolg.

Erst recht gilt das für das Verständnis von Sätzen. Darum sollte man Verlesungen nicht verbessern, wenn erkennbar wird, dass das Kind um eine sinnvolle Deutung des Textes bemüht ist. Fehler zeigen, auf welche Taktik des Lesens das Kind gerade besonders achtet, weil es sie neu erwirbt.

Andererseits muss man die Aufmerksamkeit der Kinder auch darauf lenken, dass es beim Lesen auf alle Buchstaben ankommt. Das führt dann oft dazu, dass die Kinder ein Wort auch dann lautieren, wenn es zum dritten Mal auf derselben Seite auftaucht. Selbst den vertrauten eigenen Namen erliest ein Kind dann möglicherweise Buchstabe für Buchstabe. Dies ist nur scheinbar ein Rückschritt – tatsächlich aber wird hier ein Lernzuwachs signalisiert.

Vor allem das stille Lesen hilft Kindern, sich dann wieder stärker auf den Inhalt des Textes einzulassen. Das Vorlesen – besonders im größeren Kreis – belastet oft eher, weil die richtige Aussprache des einzelnen Wortes bei vielen LehrerInnen im Vordergrund steht.

Automatisierung des Erlesens und Einbettung in eine Rahmenstrategie

Je häufiger Kinder bestimmte Wörter lesen, desto schneller und genauer lesen sie. Dafür gibt es mehrere Gründe:

- Vertraute Reize verarbeitet unser Gehirn schneller. Dazu zählen einzelne Buchstaben, aber auch häufig gelesene bzw. geschriebene Buchstabengruppen und Wörter.
- Mit der Zeit werden Kinder auf wiederkehrende Buchstabengruppen aufmerksam. Mit der Hilfe solcher „Bausteine“ können sie dann auch unbekannte Wörter leichter erlesen.
- Das Zusammenspiel der verschiedenen Zugänge (Lautieren der Buchstaben „von unten“ und Sinnerwartung „von oben“) spielt sich besser

GRUNDSÄTZLICHES

ein, so dass verschiedene Strategien sich gegenseitig stützen.

- Zudem wird das Zusammenspiel dieser Strategien beweglicher. Je nach Aufgabe aktivieren die Kinder andere Zugriffe auf die Schrift und können ihre Aufmerksamkeit auf problematische Aspekte (undeutliche Schriftform, unbekanntes Wort, schwieriger Inhaltszusammenhang) konzentrieren. Zerschnittene Sätze, Lücken oder Fremdwörter in Texten und ähnliche „Übersetzungs“-Aufgaben helfen Kindern, verschiedene Strategien aufeinander abzustimmen.

Das Modell zeigt: Nur oberflächlich betrachtet erkennen AnfängerInnen Wörter auf dieselbe Weise wie fortgeschrittene LeserInnen „auf einen Blick“, also ohne einzelne Buchstaben zu beachten und über die Lautform nachzudenken. In einer frühen Phase erschließen sie die Bedeutung sogar nur aus dem sozialen oder gegenständlichen Kontext, z. B. wenn sie „AUSGANG“ im Kaufhaus als „Tür“ deuten. Wichtig ist insofern der Strategiewechsel, der sich unter der Oberfläche scheinbar gleichen Verhaltens verbirgt: Anfangs haben sich die Kinder das Wort als Kombination grafischer Formen gemerkt, sozusagen als Bild oder Logo (darum spricht man auch von „logografischer Stufe“). Später tasten sie das Wort Buchstabe für Buchstabe ab, aber so schnell, dass es scheint, als würden sie das Wort als Ganzheit erkennen. Sie haben das Erlesen „automatisiert“. Da dieser Prozess unbe-

wusst verläuft, haben auch wir Erwachsenen oft den Eindruck, als läsen wir, ohne noch auf die einzelnen Buchstaben zu achten. Es ist wichtig zu verstehen, dass es sich hierbei um zwei verschiedene Qualitätsstufen handelt. Insofern gibt es keinen direkten Weg vom naiv-ganzheitlichen Benennen der AnfängerInnen zum automatisierten Lesen der fortgeschrittenen LeserInnen. Dazwischen liegt die Stufe des bewussten buchstabenweisen Erlesen, das auch erfahrene LeserInnen immer wieder dann aktivieren müssen, wenn sie auf unbekannte Wörter stoßen (z. B. beim Lesen eines Beipackzettels zu einem Medikament).

Zum Vergleich: Entwicklung der Schreibkompetenz

Das Gleiche gilt für das Schreiben: Auch hier gibt es keinen direkten Weg vom ersten Abmalen besonders wichtiger Wörter wie z. B. des eigenen Namens, den die Kinder bei häufiger Verwendung schließlich auswendig schreiben können, hin zum automatisierten Schreiben der geübten SchreiberInnen, die bei vielen Wörtern nicht mehr über deren Schreibweise nachdenken müssen. Das eine ergibt sich auch hierbei nicht aus dem anderen – unser Gedächtnis wäre außerdem vollständig überfordert, wenn wir uns alle Wörter sozusagen als „Bild“ einprägen und auswendig wiedergeben sollten. Obwohl die Leistung der SchreiberInnen in beiden Fällen ähnlich zu sein scheint, spielt sie sich aber auf unterschiedlichem Entwicklungsniveau ab. Zwischen diesen beiden Niveaus

müssen die Kinder den Lautbezug der Schrift erkannt und gelernt haben, Wörter lautierend aufzuschreiben. Um zu kompetenten RechtschreiberInnen werden zu können, brauchen sie beide Strategien: die des automatisierten Schreibens häufiger Wörter und als Stütze in Zweifelsfällen, wenn man nicht sicher ist, wie ein Wort geschrieben wird, zusätzlich die Orientierung an der Lautung des Wortes. Fließendes Lesen und Schreiben werden erst dann möglich, wenn dieser Prozess weitgehend automatisiert abläuft und wir uns nur noch auf besonders schwierige Wörter konzentrieren müssen.



ERIKA BRINKMANN

Freie Lesezeiten

„Lesen lernt man nur durch Lesen.“ und „Lesen braucht Übung.“ – Das wissen wir bereits, doch wie kann man Kinder in der Schule für das Lesen interessieren und zu begeisterten Leserinnen und Lesern erziehen?

Freie Lesezeiten: Kinder blättern und lesen in selbst gewählten Büchern, kriechen mit ihrem Buch in gemütliche Ecken oder unter den Tisch, um dort in ihrem Leseabenteuer versinken zu können, schauen gemeinsam in Bücher, kichern, tauschen Informationen aus, lesen sich gegenseitig vor, dokumentieren ihre Erfahrungen in Lesetagebüchern, Lesepässen oder auf einem Plakat im Klassenraum, tragen sich in Listen zum Vorstellen ihrer Lieblingsbücher ein ... **und das alles nicht etwa in einer AG am Nachmittag, sondern in der regulären Unterrichtszeit.**

Kann sich die Schule das in Zeiten des PISA-Schocks leisten?

Sie kann nicht nur, sie muss es sich sogar leisten! Nicht erst seit PISA wissen wir, dass der übliche Leseunterricht, der überwiegend aus dem Reihum-Vorlesen von Texten besteht, nicht so erfolgreich ist, wie wir uns das wünschen. Viele Kinder werden trotz dieses für sie oft „langweiligen“ Unterrichts zu guten Leserinnen und Lesern. Anders sieht es bei den Kindern aus, die noch keinen

positiven Zugang zum Lesen gefunden haben: Für sie bedeutet dieses Reihum-Lesen eine öffentliche Bloßstellung. In den ersten Schuljahren kann hier das Auswendiglernen der Texte die Schmach überspielen – Lesen lernt man dadurch aber nicht. Viele der noch nicht so geübten Leserinnen und Leser lernen dabei etwas ganz anderes: Sie verbinden das Lesen mit wiederkehrenden Niederlagen, die es möglichst zu vermeiden gilt. Sie werden freiwillig nicht nach einem Buch greifen. Außerdem erlaubt ein solcher Unterricht nicht die wichtigste Erfahrung: dass es Bücher gibt, in denen etwas zu den Themen steht, für die man sich interessiert, dass man durch Bücher in fremde Welten eintauchen kann, dass Lesen ein persönlicher Gewinn ist.

Zum Lesen motivieren

Was aber kann man tun, um das Leseinteresse der Kinder zu wecken und sie in ihrem Leselernprozess zu unterstützen? Hier hilft nur lesen, lesen, lesen, denn **mit dem Lesen ist es wie mit dem Fahrrad fahren:** Je besser man es kann, desto sicherer wird man und desto mehr Spaß macht es.

Dies wird auch durch die Ergebnisse einer us-amerikanischen Untersuchung belegt, die Anderson und andere in 5. Klassen durchgeführt haben.¹ Danach lesen VielleserInnen (die oberen 10 % der Klassen) ca. eine Stunde pro Tag (und mehr) in Büchern, das entspricht pro Jahr 4–9 Millionen Wörtern. Am anderen Ende der Skala findet man die 10 % WenigleserInnen der Klassen, die pro Tag 0–1 Minute in Büchern lesen, das sind rund 10.000–60.000 Wörter pro Jahr. Das heißt: Die VielleserInnen lesen pro Jahr mindestens 100mal so viel.

Diese Unterschiede lassen sich nicht durch ein paar zusätzliche Leseübungen für die ungeübteren Kinder auffangen. **Gut im Lesen wird offensichtlich nur, wer viel liest – und das tut nur, wer gern liest – und das tut nur, wer es kann und nicht ständig Misserfolge dabei hat.**

Die wichtigste Aufgabe müsste es in der Grundschule sein, die Kinder zum Lesen zu motivieren, damit sie auch in ihrer Freizeit Lust auf das Lesen entwickeln. Die Leselust aber ist bei Kindern mit Leseschwierigkeiten in starkem Maße vom Erfolg ihrer Bemühungen abhängig.

Wie wird ein Kind ein Leser/eine Leserin?

Lesenlernen ist ein langwieriger Prozess, der bei vielen Kindern vor der Schule beginnt und im Laufe der Grundschulzeit unterschiedlich schnell durchlaufen, aber längst nicht abgeschlossen wird. Das Ziel der Grundschule, die Lesefähigkeit aller Kinder möglichst weit zu entwickeln, lässt sich nur in einem Unterricht

ZUR SACHE

erreichen, der diese Unterschiede aufnimmt und allen Kindern ermöglicht, sich trotz der verschiedenen Entwicklungsniveaus als erfolgreiche Leser und Leserinnen zu erleben. Dabei muss das Lesen als sinnvolle Tätigkeit einer entwickelten Lesekultur mit folgenden Merkmalen erfahrbar sein:

- Im Klassenraum gibt es von Anfang an **vielfältige Kinderliteratur**, die das unterschiedliche Können und Interesse widerspiegelt und Identifikationsmöglichkeiten bietet.
- Feste Lesezeiten mit **individuell ausgewählter Lektüre** führen zu einem regelmäßigen, selbstverständlichen Umgang mit Büchern.
- **Regelmäßiges Vorlesen** schafft Leseerlebnisse, Gesprächs- und Schreibenanlässe.
- Das **Vorstellen von individuell Gelesenem** in Gesprächen und ersten Rezensionen dient der Reflexion und macht andere neugierig.
- **Lesetechniken** werden gemeinsam und individuell erarbeitet und geübt.
- **Andere Medien** wie Fernsehen, Kassettenrecorder und Computer werden als Ergänzung zu den Printmedien genutzt.
- Kinder kommen lesend zu Wort, indem sie **eigene und fremde Texte öffentlich vortragen**, worauf sie sich gezielt vorbereiten konnten.

In einem solchen Unterricht, der die Leselust weckt, der neugierig auf Bücher macht und unterschiedliche Zugänge zu Texten ermöglicht, können die Kinder die Fähigkeiten erwerben, die eine entwickelte, flexible Lesefähigkeit ausmachen:

Sie lernen,

- sich Literatur zu beschaffen, z. B. aus der Klassen-, Schul- oder Stadtbibliothek;
- Texte interessegeleitet und zielgerichtet auszuwählen;
- angemessenen Lesestoff vom Schwierigkeitsgrad her zu wählen;
- unterschiedliche Lesetechniken für verschiedene Textsorten zu nutzen;
- Informationen zu entnehmen, zu verstehen und umzusetzen;
- eine kritische Lesehaltung zu entwickeln;
- andere Medien in Verbindung mit Literatur zu nutzen.

Wie kann festgestellt werden, ob ein Kind lesen kann?

Individuelle Strategien des Lernens erfordern eine individuelle Überprüfung. Dafür sind differenzierte Lernbeobachtungen nötig, und zwar in Kooperation mit dem Kind, das auch selbst seine Kompetenzen dokumentiert und bewertet. Solche Lernbeobachtungen werden beim Lesen ermöglicht z. B. durch

- Lesetagebücher, in denen das Kind das Gelesene und seine Gedanken dokumentiert,
- regelmäßige Beobachtungen der Lehrerin/des Lehrers zur Leseentwicklung der einzelnen Kinder, um sie zu dokumentieren und diese sinnvoll fördern zu können (s. auch S. 20–23 in diesem Heft) und
- Lesegespräche, in denen beide miteinander darüber sprechen, was das Kind interessiert, wo es Schwierigkeiten hat und wie diese behoben werden könnten.

Dies alles ermöglichen **Freie Lesezeiten**, wie sie inzwischen in fast allen Bundesländern in den Lehr- und Bildungsplänen als Forderung an den Deutschunterricht verankert sind.



- 1 Anderson, R. C. (et al.): Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading. Deutsche Zusammenfassung in: Balhorn/Brügelmann (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. DGLS-Jahrbuch 2. Faude, Konstanz 1987, S. 287 f.

... und die Bildungsstandards?

Dass der Umgang mit Büchern und das Lesen von Anfang an eine wichtige Bedeutung hat, ist in den Bildungsstandards aller Bundesländer zu finden. Beobachtungsbögen für jedes Kind zum Thema bieten eine gute Möglichkeit der Dokumentation über längere Zeiträume.

Für den Umgang mit Büchern, wie er in diesem Heft zum Thema gemacht wird, werden folgende Lernziele in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz aufgeführt, die sich so oder so ähnlich auch in allen Lehr- und Bildungsplänen der verschiedenen Bundesländer wieder finden:

Die Kinder sollen:

- **lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln,**
- **eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen,**
- **bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen,**
- **Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen,**
- **Texte begründet auswählen,**
- **sich in einer Bücherei orientieren,**

- **selbst gewählte Texte zum Vorlesen vorbereiten und sinngestaltend vorlesen.**

Beim Vorlesen, in den freien Lesezeiten, beim Besuch einer Bibliothek, bei den regelmäßigen Buchvorstellungen in der Klasse, in den Gesprächen über das Gehörte bzw. Gelesene, bei der Vorbereitung auf Vorlese-situationen in der Schule oder als Book-Buddy im Kindergarten, bei handlungs- und produktionsorientierten Verfahren in der Rezeption von Kinderliteratur – in all diesen Situationen lässt sich beobachten, ob die Kinder die o.a. Ziele erreicht haben, und zwar auf ganz unterschiedlichem Niveau, denn diese Ziele sollen in der gesamten Grundschulzeit beim Umgang mit Büchern angestrebt werden.

Die Vorschläge, die aus den Beobachtungsbögen des Grundschulverbandes (s. Kasten und Literaturhinweise) stammen, helfen, die Entwicklung der Kinder zu dokumentieren. ■

Beobachtungsbogen Lesen

- hört beim Vorlesen aufmerksam zu.
- kann zum Vorgelesenen erzählen und Fragen beantworten.
- bildet Vermutungen zum Fortgang einer Handlung.
- wählt Texte/Bücher aus einem breiten Angebot interessegeleitet aus (z. B. in freien Lesezeiten).
- liest selbst gewählte Texte/Bücher mit Ausdauer.
- erzählt zum Inhalt des Buches.
- kann Titel und Autorin/Autor nennen.
- kann einen einfachen Lese-pass führen.
- gibt zu Texten/Büchern eine begründete Bewertung ab.
- liest geübte Texte gestaltend vor.



Kultusministerkonferenz: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Luchterhand, München 2004.

Bartnitzky, H. u. a. (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für die Klasse 1 und 2. Arbeitskreis Grundschule. Der Grundschulverband, Frankfurt a. M. 2006.

Bartnitzky, H. u. a. (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für die Klasse 3 und 4. Arbeitskreis Grundschule. Der Grundschulverband, Frankfurt a. M. 2007.

Lesemotivation

Lernen aus Interesse.

Aus: GSD, H. 11, S. 4.

Lesen kann man nicht befehlen...

Aus: GSD, H. 13, S. 4-5.

Lesemuffel.

Aus: GSD, H. 17, S. 4-5.

Klassenlektüre - klasse Lektüre?

Aus: GSD, H. 9, S. 4-5.

„Ich habe ein ganzes Buch gelesen!“

Aus: GSD, H. 9, S. 20-21.

Alles ist gut, solange du wild bist.

Aus: GSD, H. 9, S. 34-37.


ERIKA BRINKMANN

Lernen aus Interesse

Kinder wachsen heute in einer Umwelt auf, in der es immer schwieriger wird zu entscheiden, mit welchen Themen man sich in der Schule auf jeden Fall beschäftigen sollte, damit die Kinder ihr Leben später gut bewältigen können. Niemand kann voraussagen, was für sie einmal wichtig sein wird. Zudem wächst der Wissensbestand in allen Bereichen so schnell an und verändert sich ständig, so dass es längst nicht mehr möglich ist, einen Kernbereich an Wissen zu bestimmen, der auch in zwanzig Jahren noch Relevanz und Gültigkeit hat. Schule kann deshalb nur beispielhaft etwas aus der Fülle der für die Kinder wichtigen Themen herausgreifen und exemplarisch zeigen, wie man Wissen erwerben kann. In den Lehrplänen der Bundesländer sind in der Regel Vorschläge für Themen mit Beispielcharakter zu finden, die für Grundschulkin- der bedeutsam sein können. Sie lassen den Schulen viel Raum, eigene Schwerpunkte zu setzen und diese inhaltlich auszugestalten. Es geht nicht darum, einen Themenkanon mit Kindern verbindlich zu bearbeiten, sondern ihnen zu zeigen, wie man sich selbstständig mit einem Thema

auseinandersetzen kann und sich dabei möglichst differenziertes Wissen aneignet.

Kinder begleiten

Gelingt es uns, die vielfältigen Interessen der Kinder mit einzu- beziehen, haben wir die Chan- ce, dass sie sich so intensiv mit einem Gegenstand beschäftigen, dass sie möglichst viel in Erfah- rung bringen wollen – sei es, dass wir ihnen völlig frei stellen, an welchem Thema sie arbeiten wol- len, oder dass wir mit ihnen ein grobes gemeinsames Thema verabreden, das ihnen Raum bietet für einen eigenen, für sie interes- santen Schwerpunkt. Dabei brau- chen sie – je nach Entwicklungs- stand und Vorwissen – Unterstüt- zung von ihren Lehrerinnen und Lehrern, die ihnen zeigen, wie sie an Fachliteratur herankommen, sich aus Sachtexten Informatio- nen erschließen und natürlich auch, wie sie sich mit Hilfe der neuen Medien informieren kön- nen (s. Materialpaket .

Johannes Rau hat es auf dem Ers- ten Kongress des Forum Bildung so ausgedrückt: „Heute reicht es längst nicht mehr, unseren Kin- dern in der Schule die klassischen Fertigkeiten Lesen, Schreiben und

Rechnen beizubringen. Die tech- nologische Entwicklung erfordert zwingend die Kenntnis neuer Kul- turtechniken: Nur wer mit den neu- en Medien kompetent und kritisch umgehen kann, kann auch das rich- tige Wissen finden, auswählen und anwenden.“

Am Ende der gleichen Rede räumt er noch mit einem Missverständ- nis auf, das in der öffentlichen Diskussion dazu geführt hat, das Lernen der Kinder aus eigenem Interesse mit der damit verbun- den Freude und auch dem Spaß am Wissenserwerb in die Ecke zu stellen: „Ich kann nicht verstehen, dass gelegentlich vor einer Spaß- schule gewarnt wird. Ich halte das für ein Missverständnis. Natürlich: Junge Menschen müssen auch in der Schule gefordert werden. Sie müssen etwas leisten – für sich und für ande- re. Aber Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit gedeihen am bes- ten in Schulen, in denen das Lernen auch Freude macht. Die beste Schule ist doch die, die auch für das weitere Leben Spaß am Lernen vermittelt.“

Lesen und Schreiben sind damit nicht mehr nur Ziele des Unter- richts. Sie dienen zugleich als Medium des Lernens über die Welt – und werden damit besser geschult, als es durch isolierte Übungen je gelingen könnte. ■

Lesen kann man nicht befehlen...

**Um die Kinder für das Lesen zu interessieren,
sollten sie vielmehr erfahren, dass Lesen ein Glück ist,
eine Bereicherung, für die es sich lohnt,
die Mühen des Lesenlernens auf sich zu nehmen.**

„Was ist das, lesen?“, fragte Mäusefriederike ratlos. „Ist das etwas, was du fressen kannst?“ „Nein, nein“, antwortete Lillimaus und lachte. „Lesen, das ist wie fliegen, fliegen aus unserer Küchentür hinaus hoch über die Bäume im Garten hin und weiter, immer weiter in fremde Länder und ferne Welten.“ „Wie fliegen ist das, Lillimaus?“, staunte Mäusefriederike. „Du kannst wirklich und wahrhaftig fliegen, wie die Menschenköchin es immer erzählt von den fliegenden Fischen, oder etwa so geschickt fliegen wie eine Fledermaus?“ „Nicht so, liebe Freundin. Lesen, das ist wie segeln, segeln den Bach hinter dem Garten hinab und weiter, immer weiter durch reißende Ströme und endlose Meere.“ „Du segelst, Lillimaus? Mit einem richtigen Segelboot, so wie der kleine Menschenriese in der Badewanne eines schwimmen lässt, mit so einem Boot wagst du dich aufs Wasser?“ „So wohl nicht, Friederike.

Wie soll ich es dir nur verständlich machen? Lesen, ja, das ist wie sehen mit anderen Augen.“ (...) „Weißt du, in jeder Geschichte findest du ein Stück von dir selbst. Du lernst dich selbst besser kennen.“ (...) „Ist es mit dem Lesen wie mit dem Küssen?“, fragte Mäusefriederike plötzlich. Lillimaus konnte sich das Lachen nicht verkneifen. Was für ein verrückter Einfall. Mäusefriederike wurde verlegen und verteidigte sich: „Ich dachte, es ist wie in dem Märchen, das die Menschenköchin dem kleinen Menschenriesen so oft erzählt. Es ist wie bei Dornröschen?“ „Wie kommst du auf Dornröschen?“ „Die Geschichten schlafen in den Büchern. Nicht wahr, Lillimaus?“ Lillimaus nickte. „Dann kommt einer, der liest und weckt sie auf“.

(Aus: Willi Fährmann:
Der überaus starke Willibald.
Arena, Würzburg 1999¹⁰)

Ja, die Geschichten schlafen in den Büchern und müssen geweckt werden – so kann man es sich vorstellen, das Lesen. Und wenn man sich auf diese Geschichten einlässt, kann etwas Wunderbares passieren und sich eine intensive Beziehung zwischen Leser und Buch entwickeln. Allerdings nicht mit jedem Buch, mit jeder Geschichte für jedes Kind: Die Beziehung muss stimmen und ist abhängig von Vorlieben und Interessen des Einzelnen. Genau das versucht auch Daniel Pennac in seinem Buch „Wie ein Roman“ zu vermitteln, das mit dem berühmten Satz beginnt: „Das Verb lesen *duldet keinen Imperativ*“. Er plädiert deshalb für die zehn „unantastbaren“ Rechte des Lesers (s. Kasten, rechts), z. B. ein Buch, das einem nicht gefällt, nicht zu Ende lesen zu müssen, ein anderes hingegen so oft lesen zu dürfen, wie man mag, oder auch in einem Buch herumschmökern zu dürfen und dabei Seiten zu überspringen.

Frühzeitiger Lesesozialisationsbeginn

Weder in der Schule noch zuhause wird der Befehl „*Nun lies doch endlich!*“ dazu führen, dass die Kinder zu begeisterten Leserinnen und Lesern werden. Viel wirksamer ist es, Kindern möglichst frühzeitig die Begegnung

mit Büchern zu ermöglichen, ihnen vorzulesen und mit ihnen über das Gelesene zu sprechen. Im Idealfall beginnt dieser Lesesozialisationsprozess bereits im Elternhaus. In der Kindergartenzeit lesen dann die Erzieherinnen, Eltern, Lesepatinnen oder auch Book-Buddies (Lese-Kumpel, z.B. Schulkinder, s. Beitrag S. 6/7) vor. Und neben dem eigenständigen Stöbern in vielen verschiedenen Bilderbüchern bieten viele Bibliotheken spezielle Kennenlernangebote für Kindergartenkinder. In der Schule wird dieses Spektrum durch ein deutlich breiteres Buchangebot (Kinderromane, Sachbücher, Kinderzeitschriften, Comics etc.) erweitert und durch zusätzliche Medien wie Hörspiele und Hörbücher, Software zu

Kinderbüchern und Kinderfilme ergänzt. Wesentlich bleibt dabei, dass sich die Kinder selbst wählen dürfen, was sie lesen möchten, damit sie Freude an Büchern und Geschichten entwickeln und diese Freude auch erhalten bleibt. Gerade im Alter von circa zehn Jahren gibt es bei vielen Kindern plötzliche Einbrüche bei der Lesemotivation. Nur wenn es gelingt, durch angemessene individuelle Leseanreize und Lesegelegenheiten das Interesse der Kinder an Büchern immer wieder neu zu entfachen und eine Brücke zwischen dem Lesen in der Schule und dem privaten Lesen zu schlagen, kann sich eine lebenslange Lesefreude entwickeln und Bücher können so zu einer beglückenden Bereicherung werden.

Die unantastbaren Rechte des Lesens

1. Das Recht, nicht zu lesen.
2. Das Recht, Seiten zu überspringen.
3. Das Recht, ein Buch nicht zu Ende zu lesen.
4. Das Recht, noch einmal zu lesen.
5. Das Recht, irgendwas zu lesen.
6. Das Recht auf Bovaryismus, d. h. den Roman als Leben zu sehen.
7. Das Recht, überall zu lesen.
8. Das Recht, herumzuschmökern.
9. Das Recht, laut zu lesen.
10. Das Recht, zu schweigen.

Literatur

Daniel Pennac: Wie ein Roman. Kiepenheuer & Witsch, Köln 2004.
Willi Fahrman: Der überaus starke Willibald. Arena, Würzburg 1999.



Lesemuffel?

Die Technik des Lesens allein reicht nicht, um von selbst gern zu Büchern zu greifen, man muss auch erfahren haben, dass das Lesen Freude bereitet und den eigenen Interessen dienen kann.

Deutschland, ein „Volk der Lesemuffel“ titelte kürzlich die Internetzeitung www.tagesspiegel.de. Einer repräsentativen Umfrage des renommierten Meinungsforschungsinstitutes TNS Emnid zufolge, die von Bild am Sonntag 2007 in Auftrag gegeben worden war, hatten im Laufe des Jahres mehr als ein Fünftel der Deutschen über 14 Jahre noch kein Buch gelesen, darunter waren 8 % Schüler.

Vielen dieser Kinder geht es so oder ähnlich wie Saskia Hula es sehr treffend in dem lesenswerten Kinderbuch „Der Lesemuffel“¹ beschrieben hat:

„Muffel kann gut Tore schießen. Er kann schwimmen und tauchen und auf einem Seil bis ganz nach oben klettern. Er kann Nägel einschlagen und Schuhe binden und auf dem Kopf stehen. Er kann ein Nilkrokodil von einem Alligator unterscheiden und einen Katzenhai von einem Hammerhai. Außerdem ist er der schnellste Rollerfahrer der ganzen Schule. Muffel kann fast alles. Nur eines kann Muffel nicht so gut, und das ist lesen. Aber lesen ist auch nicht so wichtig. Denn lesen können sowieso die anderen. Außerdem ist lesen langweilig. Vom Lesen bekommt Muffel immer

juckende Augen und schwere Füße. Sobald er ein Buch aufschlägt, fängt er an zu gähnen. Lesen macht ihn einfach müde. Unheimlich müde.“ (S. 7f.) Erst als Muffel merkt, dass es auch Literatur zu seinem Hobby „Zierfischzucht“ gibt und ihm das Lesen bei der Einrichtung und Pflege seines Aquariums von Nutzen ist, beginnt er sich für Bücher zu interessieren.

Muffel ist kein Einzelfall. Schaut man sich die Ergebnisse der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU 2006 an, die Ende November 2007 veröffentlicht wurden, zeigen die deutschen Grundschüler zwar recht ordentliche Leseleistungen, immer noch aber geben 14,2 % der Viertklässler an „*nie oder fast nie zum Spaß zu lesen*“ (Bos u. a. 2007)², bei den 15-Jährigen beträgt dieser Anteil laut PISA-Studie 2000³ rund 42 %.

Das Problem steckt im Schulsystem

Fachdidaktiker und Bildungsforscher fordern schon seit langem einen Leseunterricht, in dem die Kinder zum Lesen verlockt werden sollen. Gefordert wird, dass Kinder in Freien Lesezeiten (s.

auch Grundschule Deutsch, Heft 1/2004) in vielen, thematisch sehr breit gefächerten Büchern mit ganz unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden stöbern dürfen und sich selbst aussuchen, was sie gern lesen wollen. Zudem sollen die Leseerfahrungen von den Kindern mit Hilfe ihrer LehrerInnen so aufbereitet werden, dass sie den anderen Kindern z. B. als Buchempfehlung vorgestellt werden (s. auch Beitrag S. 21f. [H](#)) und die Kinder frühzeitig lernen, ihre Meinung zu dem Gelesenen darzustellen und zu begründen. In den Bildungsstandards der KMK, an denen sich die Lehrpläne aller Bundesländer orientieren, steht dazu u. a. Folgendes:

- „Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen;
- Texte begründet auswählen;
- die eigene Leseerfahrung beschreiben und einschätzen;
- Texte mit eigenen Worten wiedergeben;
- zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben;
- Aussagen mit Textstellen belegen;
- eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen, mit anderen über Texte sprechen;
- selbstgewählte Texte zum Vorlesen vorbereiten und sinn-gestaltend vorlesen“.

Wo könnte man das besser lernen als wenn man sich darauf vorbereitet, ein besonders gern gelesenes Buches im Rahmen der Freien Lesezeit vorzustellen?



Sich gegenseitig aus einem spannenden Buch vorlesen – auch das eine Form der Leseförderung.

Foto: C. Hub/A. Schemm

Leider sieht die Schulrealität meist anders aus: So bestätigt die Befragung von Lankes und Carstensen (2007, S. 184–190) bei IGLU 2006, dass über 80% der deutschen Grundschullehrerinnen ihren Leseunterricht selbst als weitgehend frontal durchgeführt und an Schulbüchern und Arbeitsblättern orientiert beschreiben.

Mehr Zeit zum Lesen und Beobachten

Häufig geschieht dies sicherlich aus der Sorge heraus, kein Kind zurückzulassen und regelmäßig von allen Kindern der Klasse das Lesen einzufordern und über deren Lesenkönnen informiert zu sein. Was bedeutet dies aber für das einzelne Kind? Bei einer Stunde Leseunterricht von 45 Minuten kommt jedes Kind

unter günstigsten Bedingungen nur 1,5 Minuten zum Lesen – in einer Stunde freier Lesezeit kommt es (ebenfalls unter günstigsten Bedingungen) fast 45 Minuten zum Lesen. Das trifft sicher nicht für alle Kinder zu, einige brauchen immer wieder die Beratung und Unterstützung der Lehrerin, die sich in solchen Unterrichtsphasen mal zu dem einen, mal zu dem anderen Kind setzen und so auch etwas über den Fortschritt der einzelnen Kinder erfahren kann. Ob die Kinder von ihrer Lektüre profitieren, ob sie verstehen, was sie lesen, und sich auch über den reinen Inhalt hinaus mit dem Gelesenen auseinandersetzen, wird spätestens dann deutlich, wenn die Kinder sich gegenseitig in großer Runde von ihrer Lektüre berichten, wenn sie besondere Bücher empfehlen, etwas aus ihnen vor-

lesen und die Autorin oder den Autor ihres Buches vorstellen – wie es in den Bildungsstandards gefordert wird. Die Beschäftigung mit den Schriftstellern und ihrer Biografie (s. „Kinderbuchautoren“-Kartei im Materialpaket zu diesem Heft **M**) kann das Interesse der Kinder für neue Bücher wecken, und das Verständnis ihrer Bücher vertiefen. ■



- ¹ Hula, Saskia: Der Lesemuffel. Patmos Verlag Sauerländer, Düsseldorf 2007.
- ² Lankes, E.-M./Carstensen, C. H.: Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In: Bos, W. u. a. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann, Münster 2007.
- ³ Artelt, C./Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Schümer, G./Stanat, P./Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2001.

Klassenlektüre – klasse Lektüre?

Warum gemeinsam *ein* Buch lesen? Hat nicht jeder von uns andere Interessen, einen anderen Geschmack, andere Erfahrungen?

Ein ausgewähltes Buch mit *allen* Kindern einer Klasse zu lesen, bietet einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund, der sich in besonderer Weise dazu eignet, über das Gelesene nachzudenken, sich über Leseerfahrungen auszutauschen und unterschiedliche Wahrnehmungen zu diskutieren. Eine solche Anschlusskommunikation trägt dazu bei, sich den Text genauer zu erschließen und literarische Kompetenzen zu entwickeln. Sie stärkt aber auch das „Wir-Gefühl“ in der Klasse durch das gemeinsame Erlebnis, auf das

man sich immer wieder beziehen kann. Wichtig ist, dass die Kinder das Lesen der Klassenlektüre als lustvoll und je für sich bedeutsam erleben und es dadurch für die Zukunft mit positiven Erfahrungen verknüpfen (s. auch S. 18/19). Das stärkt die Lesemotivation und trägt zur Vertiefung der Lesekompetenz bei.

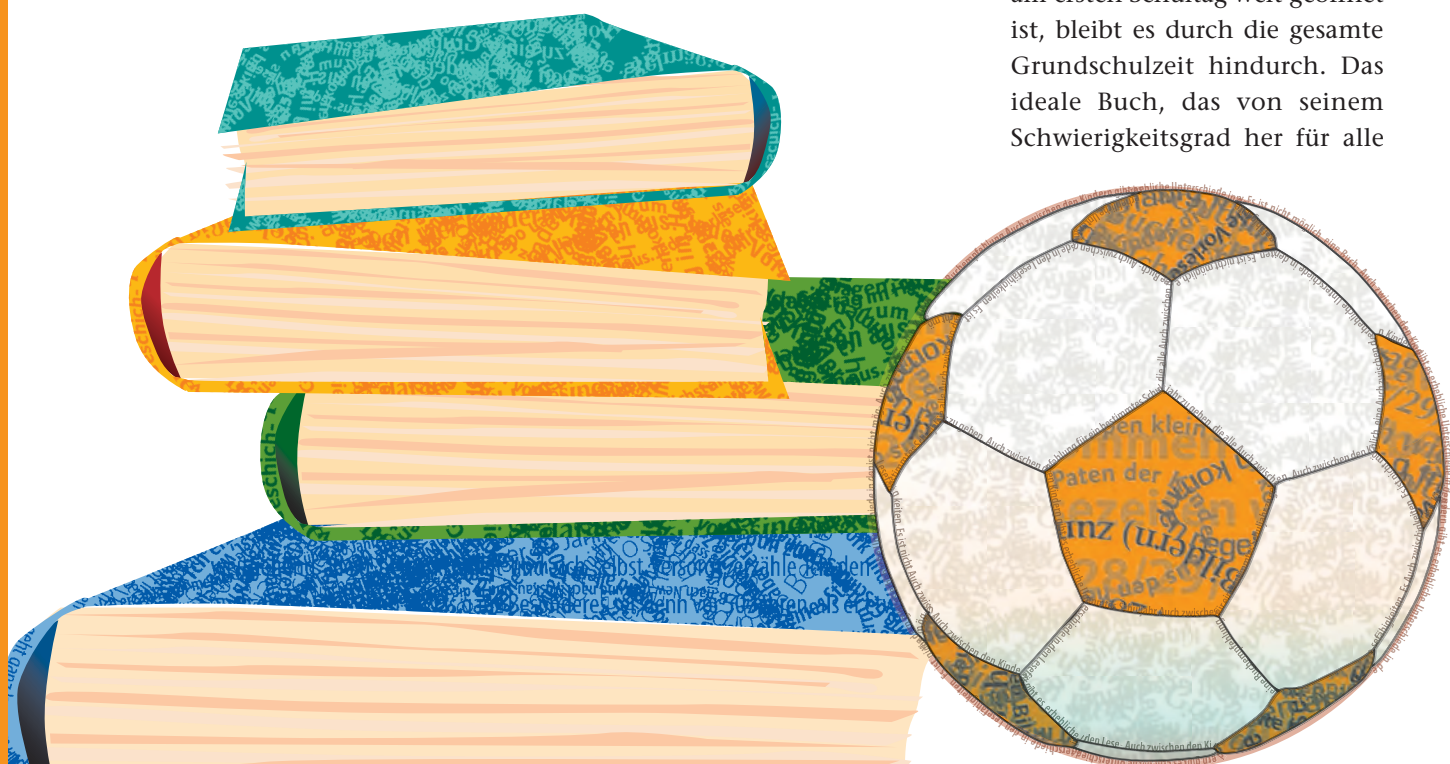
Leider gelingt dies mit einer Klassenlektüre nicht immer, wie die Befragungen von leseunlustigen Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe zeigen. Schon die Auswahl des Buches kann zum Stolperstein werden. Hier entscheidet es sich oft, ob sich die Kinder auf das Buch einlassen oder nicht. Verschiedene Bedingungen können zu Problemquellen werden:

... die unterschiedlichen Interessen der Kinder

Mädchen und Jungen interessieren sich für unterschiedliche Themen und Textformen, aber auch zwischen den einzelnen Mädchen und den einzelnen Jungen gibt es sehr große Unterschiede, so dass es keine Hilfe wäre, im Wechsel mal ein typisches Mädchen- und dann wieder ein typisches Jungenthema zu wählen.

... die unterschiedlichen Lesefähigkeiten

Egal, ob es sich um eine 1., 3. oder 5. Klasse handelt – immer sind die Fähigkeiten der Kinder breit gestreut. Die Schere, die bereits am ersten Schultag weit geöffnet ist, bleibt es durch die gesamte Grundschulzeit hindurch. Das ideale Buch, das von seinem Schwierigkeitsgrad her für alle



Kinder – z. B. einer 4. Klasse – in besonderer Weise geeignet wäre, gibt es nicht. Wenn die geübten Leserinnen und Leser auch gefordert werden sollen, ist der Text für die Schwächeren zwangsläufig zu schwierig.

... was also tun?

Natürlich kann es gelingen, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer mit dem richtigen Gespür für die eigene Klasse ein Buch auswählt, auf das sich alle Kinder einlassen können – besonders, wenn das Thema schon vorher bei den Kindern auf Interesse gestoßen ist oder sie die literarischen Figuren bereits kennen – z. B. aus anderen Medien – und mögen. Eine wesentliche Rolle spielt auch die Einstellung des Lehrers/der Lehrerin zu dem Buch: Begeisterung wirkt oftmals ansteckend.

Sicherer ist es, die Kinder an der Buchauswahl zu beteiligen. Drei bis vier Buchvorschläge, aus denen die Kinder per Abstimmung den Favoriten der Klasse wählen dürfen, der dann gelesen wird, machen das auserkorene Buch eher zu einer Klassenlektüre, die von allen angenommen werden kann.


... und dann? Wie weiter?

Die weit wichtigere Frage als die Auswahl des Buches ist jedoch die nach dem Umgang mit der Lektüre. Das verbreitete Reihum-Vorlesen im Kreis gehört nicht zu den geeigneten Methoden, um die Lesefreude der Kinder zu wecken und zu fördern. Auch die Lesekompetenz wird dadurch nicht erhöht – es sei denn, ein Kind möchte gern vorlesen und hatte

Gelegenheit und Hilfen, einen Abschnitt aus dem Buch für das Vorlesen vorzubereiten (s. Grundschule Deutsch, Heft 5/2005).

Andererseits: Auch beim Lesen eines gemeinsamen Buches müssen nicht alle Kinder immer gleichzeitig und schon gar nicht alles lesen: Phasen des Vorlesens und Zuhörens, des leise für sich Lesens, des Erzählens und des Sprechens über das Gelesene wechseln einander ab und lassen den Kindern Möglichkeiten, das Buch ihrem Lesetempo und Können entsprechend zu bewältigen.

Zudem kann Klassenlektüre auch etwas ganz anderes bedeuten: Warum sollten nicht alle Kinder der Klasse *verschiedene* Bücher zu *einem* Thema lesen? Ob es Bärenbücher oder Fußballbücher sind, die in den Mittelpunkt der Lesezeiten gestellt werden – schon durch das gemeinsame Zusammentragen der Bücher für die Klassenlektüre setzen die Kinder sich mit dem Thema inhaltlich auseinander

und entwickeln Ideen, welche der Bücher sie gern lesen möchten (s. auch S. 6/7 und 28–31). Selbstverständlich gehören auch Sachbücher, Zeitschriften, Comics und Hörbücher zum Angebot dazu (s. auch S. 34–37). Der Austausch und die Dokumentation des Gelesenen z. B. in Form eines Lese-Tagebuches (s. auch Materialpaket ) sind bei dieser Form der Klassenlektüre gleichzeitig Leseanregungen für die nächsten Lesestunden, denn dabei werden die Kinder sicher mehr als nur ein Buch lesen wollen.

Individuelle Lektüre wird so zu einem gemeinsamen Leseerlebnis. Der Austausch über die unterschiedlichen Bücher öffnet Fenster in viele Richtungen. Jeder kann seinen Vorlieben folgen und trägt etwas Besonderes bei – und erfährt gleichzeitig von vielen anderen Büchern, die er in so kurzer Zeit gar nicht hätte lesen können.

Klassenlektüre? Klasse Lektüre!

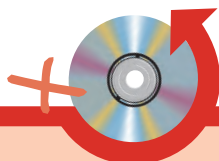


Foto: Nina Bode-Kirchhoff

„Ich habe ein ganzes Buch gelesen!“

Für viele Grundschulkinder ist die Anforderung, ein ganzes Buch zu lesen, beträchtlich – und zugleich ein großer Anreiz. Aber egal, ob man ins 1. oder 6. Schuljahr schaut, oft klaffen die Lesewünsche und die Lesefähigkeiten einzelner Kinder weit auseinander.

MATERIAL



Auf der CD-ROM finden Sie „Lesetagebücher“ für Anfänger, Fortgeschrittene und Experten, geeignet für jedes vom einzelnen Kind gewählte Buch und je nach Leistungsstand für die Kinder parallel in einer Klasse einsetzbar.

Auch zwischen den Kindern gibt es erhebliche Unterschiede in den Lesefähigkeiten. Es ist nicht möglich, eine Buchempfehlung für ein bestimmtes Schuljahr zu geben, die alle Kinder herausfordert, aber einzelne nicht überfordert. Trotzdem ist es wichtig, über das Lesen einer Klassenlektüre gemeinsame Leseerfahrungen zu stiften, die die Basis für den Austausch über das Gelesene bilden und einen kritischen und reflektierten Umgang mit der Literatur ermöglichen. Oft hinkt die Lesekompetenz der literarischen Kompetenz hinterher: Die Kinder sind dann durchaus schon in der Lage, Texte der Kinder- und Jugendliteratur zu ver-

stehen und sich über ihre Inhalte auszutauschen, können sie aber noch nicht selbstständig lesen. Wie frustrierend ist es dann, wenn man sich nur mit solchen Texten auseinandersetzen soll, für die man schon die ausreichende Lesekompetenz besitzt!

Nicht alles muss selbst gelesen werden

Eine Lösung – gerade auch für die Klassenlektüre – bietet hier die mündliche Vermittlung literarischer Texte durch Erzählen und Vorlesen (s. auch S. 8ff. und S. 12ff.), damit sich die literarische

Kompetenz angemessen weiter entfalten kann und das Leseinteresse gestärkt wird.

So lassen sich auch schon am Schulanfang gemeinsame literarische Erfahrungen mit einer Klassenlektüre anbahnen: durch einen Wechsel von Vorlesen, Erzählen und dem selbstständigen Erlesen kleiner Textabschnitte. Sie werden aufgeteilt zwischen verschiedenen Kindern – gestaffelt nach Länge und Schwierigkeit.

Dazu kann dann gemalt und geschrieben werden, können Vermutungen zum Fortgang der Geschichte angestellt und Meinungen ausgetauscht werden – auf dem je individuellen Entwicklungs- und Verstehensniveau.


Im Vordergrund steht das Verstehen des Textes

Eine solche Differenzierung sollte es auch in den höheren Klassen geben: Nicht alle Kinder müssen alles lesen, einzelne Kapitel können auch vorgelesen oder von anderen Kindern, die es schon gelesen haben, erzählt werden.



Hier können auch die Hörfassungen von Kinder- und Jugendliteratur auf CD oder Kassette gute Dienste leisten. Zusammenfassungen von längeren Textpassagen helfen den Kindern, die noch nicht so viel lesen können, den Verlauf der Geschichte insgesamt mitzuverfolgen. Kleinere Leseaufgaben können sie dann selbst bewältigen, in den Gesamtzusammenhang einordnen und verstehen. Noch leichter gelingt das Selberlesen, wenn das halblaut lesende Kind durch ein ebenfalls halblaut lesendes Kind, das schon besser lesen kann, oder auch von der Lehrerin oder einem Lesepaten unterstützt wird. Dabei schadet es auch nicht, wenn manche Wörter noch nicht stolperfrei gelesen werden – im Vordergrund steht das verstehende Lesen, nicht die saubere Technik. Nur so kann Lesefreude entstehen und sich zu einer dauerhaften Lesemotivation entwickeln (s. auch S. 18f.). Je mehr das betreffende Kind dann liest, um so schneller und flüssiger wird es ihm gelingen. Denn Lesen lernt man durch Lesen.

Differenzierung durch unterschiedliche Anforderungen in den Lesetagebüchern

Auch für die Arbeit mit Lesetagebüchern gilt: Die Anforderungen müssen zum Können der Kinder passen. Auf der CD-ROM  zu diesem Heft gibt es deshalb drei unterschiedliche Schwierigkeitsgrade bei den vorbereiteten Kopiervorlagen der Lesetagebücher: für AnfängerInnen (★), für Fortgeschrittene (★★) und für die Spezialisten (★★★), die schon viel Erfahrung im Umgang mit Büchern haben. Für sie kann eine weitere Herausforderung z. B. die Beschäftigung mit der Autorin/ dem Autoren ihres gewählten Buches sein, wie es auch in den Bildungsstandards der KMK gefordert wird.¹

Wir haben bewusst darauf verzichtet, die Schwierigkeitsstufen den einzelnen Klassenstufen zuzuordnen, da dies bei der Breite der individuellen Lernvoraussetzungen innerhalb der einzelnen Klassen nicht stimmig sein kann. Stattdessen schlagen wir vor, die

Kinder selbst einschätzen zu lassen, was sie sich schon zutrauen. Bleibt ein Kind dabei längere Zeit hinter dem zurück, was Sie aufgrund seiner Leistungen von ihm erwarten würden, sprechen Sie mit ihm darüber und helfen ihm, die nächste Hürde zu nehmen. Und wenn dann das erste Buch geschafft ist und diese Leistung im Lesetagebuch dokumentiert wird, kann man allen stolz verkünden und zeigen: „Ich habe ein ganzes Buch gelesen!“ ■



¹ vgl. die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz im Fach Deutsch für den Primarbereich, Beschluss vom 15.10.2004: „... Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen ...“ (http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Grundschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf, abgerufen am 14.02.2006)

Alles ist gut, solange du wild bist!



Hörbücher, Filme, CD-ROMs und Comics können das Bücherlesen sinnvoll ergänzen und unterstützen – manchmal sind sie sogar der Auslöser für das Interesse an Büchern und verlocken selbst Lesemuffel zum Lesen. Als Beispiel für einen solchen Medienverbund werden hier „Die wilden Fußballkerle“ von Joachim Masannek vorgestellt, die zur Zeit viele Kinder begeistern.

„Habe acht Bände gelesen. Fast unsere ganze Fußballmannschaft liest jetzt auch die Bücher. Im Schulhof haben wir eine Wilde Kerle-Mannschaft. In den Ferien wollen wir eine Fußballflagge basteln. Die Mädels in der Klasse haben auch, wie wir, die Mützen und Bandanas auf dem Kopf. Unser Lehrer freut sich, dass wir alle so fleißig lesen. Gruß, ein Fan von Leon“¹

Die Bücher, von denen hier die Rede ist, haben in den letzten drei Jahren die Lesecken in vielen Grundschulklassen erobert und sich zu den Lieblingsbüchern etlicher Jungen und Mädchen gemausert. Obwohl die Texte für ungeübte Leserinnen und Leser gar nicht so einfach zu lesen sind wie einige bandwurmartige Wortneuschöpfungen

des Autors zeigen, z. B. „hasta-la-vista-bombastischer Torpedodampfhammer-Volley“. Trotzdem versuchen sich immer mehr sonst als Lesemuffel bekannte Jungen daran, die Bücher um die Fußball begeisterten „Wilden Kerle“ von Joachim Masannek zu lesen. Der Autor, selbst Vater und Trainer einer Fußballmannschaft gleichen Namens, kennt sich im Fußballmetier und in der Welt der Kinder aus und hat ein gutes Gespür dafür entwickelt, was Jungen (und Mädchen!) über den reinen Sport hinaus in diesem Alter besonders beschäftigt: Freundschaft, Teamgeist, Rivalität, Durchsetzungsvermögen, Verantwortung und natürlich das andere Geschlecht – auch wenn die Jungs dies nach außen hin erst einmal gegenüber den Mädchen nicht zeigen. Für erwachsene Leserinnen und Leser ist die saloppe Jugend- bzw. Umgangssprache teilweise etwas gewöhnungsbedürftig. Für die Kinder entsteht dadurch jedoch eine Lebendigkeit und Spannung, die sie sofort mitten in das Geschehen hineinzieht.

Über den Film zum Buch

Inzwischen gibt es 14 Bücher in der Wilden-Kerle-Serie, die man am besten in der Reihenfolge des Erscheinens liest, da sie aufeinander aufbauen und die Protagonisten immer älter werden und sich – ähnlich wie Harry Pot-

Ich finde das Buch einfach super, weil es so spannend und lustig ist. Ich finde auch, dass es interessant für Mädchen ist. DIE WILDEN KERLE SIND EINFACH SPITZE!

Domenic

ich hab mit dem Buch „Vanessa die unerschrockene“ angefangen dann hab ich von einer Freundin den ersten und zweiten Band ausgeliehen!!! Die Bücher waren echt super!! ich hab mir drei weitere „wilde Kerle“ Bücher gekauft!!! ich war mit allen drei Büchern an drei Tagen fertig!!! Sie waren echt spannend und gut zu lesen!!! Wo kann man den Film auf DVD eigentlich kaufen???? ich hätte ihn gerne!!

Miriam

He ich finde die wilden Kerle super. Ich habe den 1 teil im kino gesehen. Und das erste Band gelesen. Es ist toll wie die wilden Kerle zu sein. So mutig, tapfer und cool. Besonders der Leon der Slalomdribbler. er ist fussball besessen und liebt Vanessa cool.

Lowishya Ponniah

genaue Handlungsablauf nachlesen lässt. Wie die hohen Auflagenzahlen der Soap-Operas aus dem Fernsehen belegen, die nach der Sendung als Buch herausgegeben und gut verkauft werden, scheint es für manche Leserinnen und Leser verlockend, eine bereits bekannte Geschichte noch einmal zu lesen. Sicherlich ist es eine Hilfe für noch nicht so versierte Leser, wenn sie schon ungefähr wissen, was als Nächstes passieren

Ich fand gut, dass die Vanessa es den Wilden Kerlen gezeigt hat und dass die Wilden Kerle sie aufgenommen haben. Die beste und spannendste Stelle war, bei dem Geburtstags-Fußballturnier. Ich fand schlecht, dass das Buch so dünn ist.

Katharina

Ich finde das Buch super! Wie Vanessa sich den Wilden Kerlen beweist ist echt faszinierend. Den Film konnte ich leider nicht sehen. Aber das Hörbuch ist echt so stark wie das Buch. Seit ich mir das gekauft habe ist es mein Allerlieblingsbuch.

Conny

Über das Hören zum Lesen

„Das hier ist kein nettes Kinderbuch, das hier ist echt, so wie das Leben – gefährlich und wild!“, schallt es mit der Stimme von Rufus Beck aus dem Kopfhörer, den Flori sich auf die Ohren gestülpt hat. Er hört sich nun schon zum zweiten Mal „Leon, der Slalomdribbler“ während der freien Lesezeit an, dabei liest er parallel dazu im Buch mit. Mit der Unterstützung durch das Hören kann Flori schon viele Wörter lesen, allein für sich würde er noch an dem langen und relativ klein gedruckten Text scheitern. Einfachere Geschichten, die er lesetechnisch bewältigen könnte, langweilen ihn aber. So geht es vielen Kindern: Verweist man sie darauf, ihren Fähigkeiten entsprechend einfache Texte auszuwählen und zu lesen, sind die Inhalte für sie häufig zu banal und nicht dazu geeignet, eine Lesemotivation zu entwickeln. Die aber ist notwendig, um die Anfangsschwierigkeiten durch häufiges Lesen zu überwinden. Die Hörbücher zu den „Wilden Kerlen“ können mit dazu beitragen, diese Diskrepanz zwischen Anspruch und Können zu überwinden.

Umgang mit neuen Medien – auch ein Weg zum Buch

Bücher, Filme, Hörbücher – das ist bei weitem nicht alles, was es im Medienverbund zu den „Wilden Kerlen“ gibt und einen sinnvollen Platz im Unterricht finden kann: Zwei sehr unterschiedliche CD-ROMs bieten eine Fülle von Möglichkeiten zu lesen, zu schreiben, zu spielen und sich darüber den Figuren und dem

ter – weiterentwickeln. Viel zum Erfolg der Bücher haben sicher auch die beiden Filme beigetragen, die einige Abenteuer aus den Büchern aufgreifen, aber keines genau wiedergeben. Deshalb ist die Idee nicht schlecht, zu den Filmen jeweils auch ein Buch herauszubringen, in dem sich der

wird: Die Sinnerwartung führt dazu, dass sich die Wörter im Text leichter erschließen lassen. Das wiederum erhöht den Leseerfolg und die Lesefreude und verlockt vielleicht dazu, bald zum nächsten Buch zu greifen. Der dritte Film und das entsprechende Buch erscheinen im März 2006.

Alles zu den wilden Fußballkerlen

- Masannek, Joachim: Die wilden Fußballkerle. Baumhaus, Frankfurt a. M. (Inzwischen 14 Titel, einige bereits als Taschenbuch.)
- Masannek, Joachim: Das Wilde Fußball-Buch. Tipps, Tricks, Training, Wilde Sprüche. Baumhaus, Frankfurt a. M. 2003.
- Masannek, Joachim: Im wilden Fußballkerle-Land. Das große Filmabenteuer. Baumhaus, Frankfurt a. M. 2003 (zur Entstehung des Kinofilms, mit Szenenfotos, Skizzen der Drehorte, Vorstellung der Schauspieler usw.).
- Masannek, Joachim/Birck, Jan: Lass uns Fußball spielen. Bd. 1: Jetzt geht's los (Bilderbuch, ab 4 Jahren). Baumhaus, Frankfurt a. M., 2004.
- Birck, J./Maurus, M./Maier, N.: Die Wilden Fußballkerle, Comics, Bd. 1: Das Rennen, von Ehapa Comic Collection ECC, Köln 10/2004.

Hörfassungen

- Die einzelnen Bände sind auch als Hörbücher (Kassetten u. CDs) erschienen; Sprecher: Rufus Beck und Uwe Ochsenknecht.
- Hörspiel zum Kinofilm (CD u. Kassette), mit Originaldialogen aus dem Film.

Spiele/CD-ROM:

- Kartenspiel: Die Wilden Fußballkerle. Amigo, Dietzenbach 2003.
- Spiel: Die Wilden Fußballkerle: Dampf-Hammer-Hart! Das wilde Geheimtraining. Kosmos, Stuttgart 2006 (Spiel mit Aufgaben- und Figurenkärtchen).
- Das wilde Fußball-Quiz. Regeln, Tipps und viele Fragen. Kosmos, Stuttgart 2006.
- CD-ROM: Die Wilden Fußballkerle. Alles ist gut, solange du wild bist! Tivola, Berlin 2003.
- CD-ROM: Abenteuer in den Graffiti-burgen. Tivola, Berlin 2004.



Verfilmungen

- DVD-Video/Videocassette: Die Wilden Kerle. Mit Uwe Ochsenknecht, Rufus Beck, Cornelia Froboess u. a.
- Kinofilm: Die Wilden Fußballkerle 2, gibt's auch schon als DVD.
- Im März 2006 startete der 3. Film (weitere Angaben s. Internet-adressen).

Die Wilden Kerle im Internet

- www.diewildengerle.de (Homepage der „Wilden Kerle“)
- www.dtvjunior.de (Die Wilden Fußballkerle-Special)
- www.baumhaus-verlag.de (alles Wichtige aus dem Originalverlag der Wilden Fußballkerle)



Ich habe den Film gesehen und war voll begeistert und jetzt habe ich angefangen die Bücher zu lesen – die sind so spannend, dass man gar nicht mehr aufhören kann zu lesen.

Eure Marie-Christin

Die Bücher sind sehr gut. Ich hab mir den ersten Band gekauft und hatte es in zwei Tagen durch, sie sind sehr abwechslungsreich. Jetzt bin ich schon bei Juli die Viererkette! Den Film hab ich auch schon gesehen und würde gern mal bei euch mitspielen.

Aaron

ich finde das buch klasse und darum mache ich über das buch ein vortrag !!!!!

michelle

Inhalt der Bücher weiter anzunähern. Andrea Bertschi-Kaufmann hat in ihrem Projekt „Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung“ über längere Zeit hinweg Kinder beobachtet und deren Eintragungen in Medientagebücher ausgewertet. Sie konnte belegen, dass sich die Lese- und Erzählkompetenzen der Kinder in diesem Spannungsfeld sehr gut entwickelten.

Entgegen der landläufigen Meinung, dass der Computer und das Fernsehen sich negativ auf Lesefreude und Lesekompetenz auswirken und den Büchern Konkurrenz machen würden², hat sich in vielen Fällen das Gegenteil gezeigt: Innerhalb eines Medienverbundsystems, in dem die literarischen Figuren in verschiedenen Medien für die

Kinder präsent sind – im Hörbuch, im Hörspiel, im Film, auf der CD-ROM, im Comic – setzen sich die Kinder oft sehr viel intensiver mit ihnen auseinander und interessieren sich plötzlich auch für das Buch. In der Schweizer Studie konnte gerade für Jungen gezeigt werden, dass sie über den Umgang mit literarischen CD-ROMs den Weg zum Lesen gefunden haben.

Die CD-ROM „Die wilden Fußballkerle – alles ist gut, solange du wild bist“ bietet neben einer Reihe von Geschicklichkeitsspielen eine Druckerei mit veränderbaren Vorlagen für die Gründung eines eigenen Clubs, für die Veranstaltung von Turnieren, für Mannschaftsaufstellungen, Plakate, Eintrittskarten und nicht zuletzt für eine Satzung und dafür, den Verein mit Mitgliedsausweisen und Urkunden auszustatten: Selbstverständlich mit grafisch interessanten Details, die die zukünftigen Vereinsmitglieder als „besonders wild“ ausweisen. Das sind Lese- und Schreibansätze, die auch ausgewiesene Nichtleser zum Umgang mit Schrift verführen könnten.

Auch die Interviews mit den kleinen Filmstars zu teilweise recht intimen, für die Fans aber sehr interessanten Fragen, erfordern lesekundige Interviewpartner.

Die zweite CD-ROM „Die wilden Fußballkerle – Abenteuer in den Graffitiburgen“ ist ein Abenteuer, in dem es auf Geschicklichkeit und Kombinationsgabe ankommt. Hintergrund des Abenteuerspiels ist das vierte Buch der Reihe „Juli und die Viererkette“. Statt Macht und Gewalt stehen in diesem Spiel Freundschaft und Verlässlichkeit im Vordergrund.

Ein rundum gelungenes Spiel in Form einer verlinkten Erzählung, die allerdings den Nachteil hat, dass die Hürden, die für das Weiterkommen genommen werden müssen, manchmal schwer zu überwinden sind. Insgesamt aber ein schönes Beispiel für eine literarische CD-ROM, die Lust darauf macht, die Buchvorlage kennen zu lernen.

Ganz neu im Medienverbund der wilden Kerle sind Comics, die es den Kindern durch den reduzierten Text und die vielen Bilder leichter machen, sich die Bücher schon frühzeitig selbstständig zu erschließen.

Mit dem Medienverbundsystem zu den „Wilden Kerlen“ kann etwas im Unterricht gelingen, das durchaus nicht selbstverständlich ist: Die Jungen für das Lesen zu begeistern – und das nicht auf Kosten der Mädchen: Auch diese interessieren sich offensichtlich sehr für wilde Kerle! ■



- ¹ Original-Kinderzitate von der Wilden-Kerle-Homepage.
- ² vgl. dazu die grundsätzliche, empirisch gestützte Kritik von Brügelmann (2005, Kap. 24).



Andrea Bertschi-Kaufmann: Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Sauerländer, CH-Aarau, Frankfurt a. M. 2003.

Andrea Bertschi-Kaufmann/Wassilis Kassis/Peter Sieber (Hrsg.): Lesen und Schreiben im Kontext neuer Medien. Juventa Verlag, Weinheim 2004.

Hans Brügelmann: Schule verstehen und gestalten. Libelle Verlag, CH-Lengwil 2005.

Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Juventa Verlag, Weinheim 2002.

Literatur: Prosa und Gedichte lesen

Owie lacht....

Aus: GSD, H. 3, S. 16-19.

Eine Schule der Poesie - Umgang mit Gedichten.

Aus: GSD, H. 3, S. 43-44.

Kinder und Jugendbücher gehören in die Schule!

Oder? Aus: GSD, H. 9, S. 40-42.

Magazin [Klassenlektüre/ Sachbücher].

Aus: GSD, H. 9, S. 47-48.

Eine literarische Schatzsuche.

Aus: GSD, H. 35, 45.

Grundschulpreis an Heide Bambach!

Aus: GSD, H. 14, S. 55.

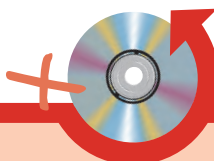
ERIKA BRINKMANN

Owie lacht ...

Auswendiglernen kann doch jeder, oder?

**Um ein Gedicht sinnvoll vortragen zu können,
ist es notwendig, sich zuvor mit dem Text auseinander
zu setzen, innere Bilder zu entwickeln, sich mit
dem Rhythmus und der Stimmung zu beschäftigen.**

MATERIAL



H Die Kopiervorlage „**KENNT IHR GEDICHTE?**“ auf S. 19 ist eine Möglichkeit, um herauszufinden, was Kinder heute noch bzw. schon über Gedichte wissen und auf ihre Lernvoraussetzungen angemessen reagieren zu können.

M Die „**HÖR-CD**“ im Materialpaket bietet Ihnen in 14 Tracks eine langsame und lustvolle Annäherung an das In- und Auswendiglernen von Winter-Gedichten. Diese Unterrichtsvorschläge (s. auch S. 38–42) können auch auf andere Gedichte übertragen werden.

M Auf der CD-ROM im Materialpaket finden Sie eine große Auswahl an „**TIPPS ZUM AUSWENDIGLERNEN UND VORTRAGEN**“. Diese sind im DIN A6-Format zum Auseinanderschneiden gedacht: Jedes Kind sucht sich einige individuelle Tipps heraus und probiert diese aus.

wird, wenn sie ein kleines Kind auf dem Schoß haben. Fast alle Kinder kennen es also bereits, wenn sie in den Kindergarten kommen, aber wissen sie auch, was sie da singen? Wer bezieht schon das alte Wort „gel“ in dem Lied auf unser heutiges „gelb“? Das liegt sicher auch daran, dass Safran als Kuchengewürz inzwischen eher unbekannt ist – zumal im Zeitalter der Backmischungen.

*„Stille Nacht! Heil’ge Nacht!
Gottes Sohn, **O! wie lacht**
Lieb’ aus Deinem göttlichen
Mund,
Da uns schlägt die rettende
Stund;
Christ! in deiner Geburth!
Christ! in deiner Geburth!“*

(Joseph Mohr, ca. 1816¹)

Den Inhalt verstehen

Solche Missverständnisse tun der Freude am Mitsingen sicher keinen Abbruch. Schwierig wird es allerdings, wenn die Kinder ein Gedicht nicht nur beiläufig auswendig lernen sollen, sondern wenn es darum geht, einen Gedichtvortrag zu üben und sich zu bemühen, den Inhalt und auch das Besondere an dem Gedicht den ZuhörerInnen so zu vermitteln, dass sich in ihren Köpfen Bilder und Vorstellungen entwickeln, die das Verstehen des Inhalts unterstützen.

FABULADRAMA hat es für den Umgang mit der CD zu diesem Heft deutlich formuliert: „*Auswendig kann man ein Gedicht nur sprechen, wenn man es auch inwen-*

Kennen Sie Owie? Er steht an der Krippe beim Jesuskind und lacht. Jedenfalls stellen sich das viele Kinder schon seit Generationen so vor, wenn sie das Weihnachtslied „Stille Nacht, Heilige Nacht“ voller Inbrunst mitsingen (s. Kas-

ten). Auch das kleine Liedchen „Backe, backe Kuchen“ ist von seiner tatsächlichen Bedeutung her nicht so leicht zu verstehen, obwohl es in fast jeder Sandkiste erklingt und immer wieder von den Erwachsenen gesungen


LERNVORAUSSETZUNGEN

dig kennt“ (s. S. 34–36). Dafür aber muss man verstanden haben, worum es in dem Gedicht inhaltlich geht. Das ist gar nicht so einfach, wenn in dem Gedicht ungewöhnliche Wörter verwendet werden oder wenn die Kinder bestimmte Begriffe nicht kennen. Besonders schwierig ist das Verstehen von (deutschen) Gedichten für Kinder mit anderer Muttersprache – das kennen wir alle als analoge Erfahrung, wenn wir z. B. als Kind englische Songs mitgesungen haben und uns erst mit zunehmender Sprachkenntnis deutlich wurde, dass wir einen völlig anderen Inhalt dabei im Kopf hatten. Das gleiche Problem tritt für Kinder auf, die in ihrer Vorschulzeit nicht ausreichende sprachliche Anregungen erhalten haben und deshalb viele Begriffe aus ihrem Alltag nicht kennen.

Vor dem Auswendiglernen sollten die Kinder deshalb zuerst überlegen, ob es einzelne Wörter oder Sätze in dem Gedicht gibt, die ihnen fragwürdig erscheinen. Diese Stellen könnten dann zuerst einmal durch Unterstreichen markiert werden. Manchmal klären sich die inhaltlichen Unsicherheiten im Gespräch mit anderen Kindern, oder man schaut ins Wörterbuch oder fragt gezielt bei der Lehrerin nach.


Innere Bilder entwickeln

Oft ist es einfacher, sich inhaltlich in ein Gedicht zu vertiefen, wenn man es nicht nur liest, sondern mit dem Text handelnd und produktiv umgeht, indem man z. B. dazu malt, es versucht in Klänge und Geräusche zu „übersetzen“, es aus der strengen Form

löst und sich gegenseitig den Inhalt erzählt, oder versucht, es gemeinsam mit anderen in eine kleine Spielszene umzusetzen (s. Aufgabenkarten auf der CD-ROM ). Durch einen solchen Umgang können sich Assoziationen entwickeln und innere Bilder entstehen, mit deren Hilfe es dann leichter gelingt, das Gedicht zu verstehen und es mit eigenen Erfahrungen zu verknüpfen, um es dann auch auswendig sprechen zu können.²

Sprache, Klang und Rhythmus erkunden

Die Erfahrungen mit Klang und Rhythmus, die viele Kinder aus dem Kleinkind- und Vorschulalter durch den Umgang mit Lautmalereien, Liedern, Sprüchen, Reimen, Abzählversen und Sprachspieleien mitbrin-

gen, machen es leichter, das Besondere in den Gedichten zu entdecken und sich darauf einzulassen. Da aber nicht alle Kinder über diese Erfahrungen verfügen, macht es Sinn – sozusagen zum Aufwärmen – sich spielerisch durch Zungenbrecher, Nonsense-Reime, Klatschspiele, Reime erfinden u. Ä. (s. Hör-CD im Materialpaket ) den sprachlichen Merkmalen lyrischer Formen zu nähern. Kinder nehmen diese Unterschiede zur Alltagssprache rasch beiläufig wahr und ahmen sie nach. Durch das bewusste Erforschen solcher typischen Merkmale in Gedichtformen – wie Endreime in den verschiedenen Varianten (vgl. auch S. 34–36), Vokawiederholungen, Stabreime und die unterschiedlichen rhythmischen Betonungen – lernen die Kinder die Bauweise von Gedichten besser zu

Grundschülerinnen und -schüler aus Schwäbisch-Gmünd geben Tipps zum Auswendiglernen

- „Ich les’ das Gedicht einfach ganz oft bis ich es kann.“
- „Ich les’ es jeden Tag und dann muss mich meine Mama abfragen. Wenn ich’s dann nicht kann, muss ich’s noch mal lesen.“
- „Meine Oma muss mir das Gedicht immer vorlesen und ich sprech’s dann nach bis ich es kann.“
- „Ich schreib mir das Gedicht auf. Wenn es nicht zu lang ist.“
- „Ich sprech’ es mir immer wieder vor, jedes Mal ein bisschen mehr bis ich das ganze Gedicht kann. Dann muss mich die Mama abfragen. Wenn ich dann was falsch mach’, muss ich das Gedicht abschreiben.“
- „Wir malen immer dazu so Bildchen. Damit kann man sich das besser merken.“
- „Manchmal lernen wir auch Bewegungen dazu in der Schule, aber manchmal vergess’ ich die auch.“

(Aufgezeichnet von E. Hogh)

Kinder aus einem 2. Schuljahr erzählen, wie sie ein Gedicht auswendig lernen

Lukas: „Ich lese mir z.B. eine Zeile durch und merke sie mir. Dann decke ich sie zu, sage sie auf und gucke, ob sie richtig ist. Und dann immer so weiter.“

Irina: „Ich mache das wie Lukas. Wenn ich alle Zeilen habe, dann sage ich alles auf ohne zu gucken. Und dann noch einmal.“

Sercan: „Ich mache das wie mit der Wörterkiste. Wenn ich die Wörter im fünften Fach habe, kann ich sie. Beim Gedicht sage ich mir jede Zeile fünf Mal auf. Dann kann ich sie.“

Einwand von **Irina:** „Das dauert ja Stunden!!!“

Samuel: „Zuerst lese ich mir das ganze Gedicht durch. Dann lese ich ein bisschen und merke es mir.“

Kai: „Ich lerne zusammen mit der Mama. Ich merke mir die Überschrift und eine Reihe. Dann sage ich das auf und meine Mama verbessert mich.“

Ronja: „Ich sage jede Zeile zwei Mal auf. Dann kriegt meine Mama das Blatt und die sagt mir Bescheid, wenn ich etwas falsch gemacht habe.“


(Gespräch: B. Danckwerts)

verstehen und können sie für die intensive Auseinandersetzung mit Gedichten nutzen und das Besondere in dem von ihnen selbst gewählten Gedicht begreifen und hervorheben.

Auswendiglernen kann doch jeder!?

Auch bei einer noch so intensiven Auseinandersetzung mit dem zu lernenden Gedicht in inhaltlicher, emotionaler, sprachlicher und sozialer Hinsicht haben einzelne Kinder Probleme damit, sich das ganze Gedicht auswendig zu merken, um es dann aufsagen zu können. Der erste Schritt ist das konzentrierte Lesen des ganzen Gedichtes,

dann von kleineren Einheiten (z. B. jeweils zwei Zeilen) und schließlich das Wiederholen aus dem Gedächtnis. Ein guter Trick beim Lesen des Gedichtes ist es, über den Text Konfetti rieseln zu lassen und dann zu versuchen, diesen „Lückentext“ zu lesen und die zugedeckten Stückchen zu rekonstruieren. Je besser dies gelingt, umso mehr Konfetti wird über das Gedicht gestreut – bis man fast gar nichts mehr erkennen kann. Wenn der Konfetti-Trick und das wiederholte Lesen und Üben in kleinen Portionen nicht ausreichen, können Ideenketten beim auswendig Sprechen helfen: Das Kind wählt sich aus jeder Zeile ein bis zwei besonders wichtige Begriffe aus,

die es sich dann (zeilenweise angeordnet) auf einen „Spickzettel“ schreibt oder ein passendes Bild dazu malt. Dann versucht es, das Gedicht mit Hilfe des „Spickzettels“ vorzutragen. Besonders hilfreich sind auch begleitende Bewegungen beim Auswendiglernen und Vortragen, weil diese den Reim und den Rhythmus des gesprochenen Gedichts direkt unterstützen. Für manche Kinder ist es sinnvoll, die große Aufgabe, ein ganzes Gedicht (auch wenn es nur kurz ist) allein vor einem Publikum vorzutragen, dadurch zu erleichtern, dass sie sich einen Partner auswählen dürfen, mit dem sie das Gedicht zusammen üben und auch gemeinsam vortragen – im Wechsel oder auch synchron gesprochen (s. auch Kinderinterviews in den Kästen und die „Tipps zum Auswendiglernen und Vortragen“ auf der CD-ROM ).



¹ Zur Erweiterung aus dem Internet: <http://ingeb.org/spiritua/stillena.html> (12.08.04).

² Viele Anregungen dazu finden sich in den Veröffentlichungen zum „Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht“, z. B. in: Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang; Spinner, Kaspar: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch, H. 123, Friedrich, Seelze 1994, S. 17–25 und in Forysta, Claus: Kindergedichte erleben und verstehen. Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin 2003.

Kennt ihr Gedichte?



– Welche Gedichte kennt ihr?

– Welche Gedichte kennt ihr auswendig?

Sprecht sie euch gegenseitig vor und schreibt ihre Titel auf.

– Woran erkennt ihr ein Gedicht?

– Welche Dichter und Dichterinnen kennt ihr?

– Mögt ihr Gedichte? Was daran gefällt euch oder gefällt euch nicht?

– Welches Gedicht habt ihr zuletzt auswendig gelernt?

EINE SCHULE DER POESIE – Umgang mit Gedichten

*„Sieht gut aus,
so schön getippt,
auf blauem Papier
an dem gelben Brett.
(Aber sagen Sie keinem,
wer's geschrieben hat, okay?)
(Und was heißt anonym?
Ist das was Gutes?)“*

Die Jury für den Jugendliteraturpreis nennt das Buch „Der beste Hund der Welt“ von Sharon Creech eine „*Schule der Poesie*“¹. Genau das ist es: Es zeigt, wie eine Lehrerin mit viel Verständnis und Feingefühl ihre Klasse – besonders den Tagebuchschrreiber Jack – anregt, sich mit Gedichten auseinander zu setzen und langsam ein Gespür für Lyrik zu entwickeln und zu lernen, eigene Gefühle und Empfindungen selber in Worte zu fassen. Unbedingt lesen!

► Sharon Creech (Text)/
Rotraud Susanne Berner
(Illustr.):

Der beste Hund der Welt.
Fischer Schatzinsel,
Frankfurt 2003.

Viele Ideen und Hilfen für einen handelnden und produktiven Umgang mit Gedichten, um Kinder an Lyrik heranzuführen und eigene Zugänge zum literarischen Verstehen zu bieten, finden sich in folgenden, sehr empfehlenswerten Bänden:

► Andresen, Ute:

Versteh mich nicht zu schnell. Gedichte lesen mit Kindern.
Beltz&Gelberg, Weinheim 1999.

► Haas, Gerhard:
Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines anderen Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe.
Kallmeyer, Seelze 1997.

► Forytta, Claus:
Kindergedichte erleben und verstehen. Gestalten – Schreiben – Mit Sprache spielen.
Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin 2003.

► Spinner, Kaspar H.:
Kreativer Deutschunterricht: Identität. Imagination. Kognition.
Kallmeyer, Seelze 2001.
(Hier besonders das Kapitel: „Kinder und Lyrik. Ein Plädoyer für ästhetische Bildung“.)



Gedichte- SAMMLUNGEN

Es gibt viele verschiedene Sammlungen von Gedichten für Kinder, die alle auf ihre Weise ganz besonders sind: Manchmal ist es die spezielle Auswahl der Gedichte, oft sind es die außerordentlich unterschiedlichen Illustrationen, die sie für Kinder besonders verlockend machen. Im Folgenden empfehlen wir einige von ihnen, die ihre Wirkung in der Klasse am besten entfalten können, wenn die Kinder ein breites Angebot zur Auswahl haben, um sich von den Gedichten in Bann ziehen zu lassen. Unverzichtbar für die Schule sind die großen Anthologien, herausgegeben von Hans-Joachim Gelberg: Diese umfassenden und anregenden Sammlungen bieten einen weiten Überblick über neue und ältere (Kinder-) Gedichte mit Streifzügen quer durch die Weltpoesie.

Hans-Joachim Gelberg (Hrsg.):

► **Die Stadt der Kinder.**
Beltz&Gelberg, Weinheim 1969
(mit Illustrationen von Janosch).

► **Überall und neben dir.**
Beltz&Gelberg, Weinheim 2001.

► **Großer Ozean.**
Beltz&Gelberg, Weinheim 2001.

Der Schriftsteller Max Kruse hat über 200 seiner liebsten Kindergedichte in dem Buch „**Die schönsten Kindergedichte**“ zusammengetragen. Manche sind bekannt und vertraut, andere wiederum eine Entdeckung. Katja Wehner hat sie pfiffig illustriert.

➤ Max Kruse (Hrsg.)/
Katja Wehner (Illustr.):
Die schönsten Kindergedichte.
Aufbau-Verlag, Berlin 2003.

Eine ganz besondere Empfehlung sind die beiden folgenden Sammlungen:

➤ Rotraud Susanne Berner/
Edmund Jacoby (1999):
**Dunkel war's, der Mond
schien helle. Verse, Reime
und Gedichte.**

Gerstenberg, Hildesheim 1999.
Eine kunterbunte Sammlung von alten und neuen Abzählversen, Schüttelreimen, Zungenbrechern, Lügen- und Rätselgeschichten und anderem Gereimten und Ungereimten quer durch die deutsche Dichterszene. Herausragend schön gestaltet von Rotraud Susanne Berner. Ein Schatz zum Stöbern und Finden! Lieder, Verse und Geschichten vom Herbst, von Weihnachten und vom Winter mit Bildern, die die wohlige Stimmung unterstützen, die sich beim Blättern und Stöbern in dieser gelungenen Sammlung einstellt:
➤ Rotraud Susanne Berner (2001):
**Apfel, Nuss und
Schneeballschlacht.**
Gerstenberg, Hildesheim 2001
(s. auch S. 46).

Eine bunte Sammlung von 111 kurzen Reimen und Kindergedichten hat Heinz Brand für Grundschulkinder zusammengetragen, Christine Brand hat sie mit außergewöhnlichen, sehr farbtintensiven Illustrationen versehen und zu einem Gedichte-Bilderbuch gemacht.

➤ Christine & Heinz Brand
(Hrsg.): **Keine Maus zu Haus?**
Ravensburger, Ravensburg 2002.



Die wichtigsten Gedichte und Geschichten des Kinderpoeten Josef Guggenmoos sind gesammelt in „Oh, Verzeihung, sagte die Ameise“, einem Gedichtband, der schon den Status eines Hausbuchs für die ganze Familie hat und durch die Illustrationen von Nikolaus Heidelberg darüber hinaus zu einem poetischen Wunderwerk geworden ist.

➤ Josef Guggenmoos:
**Oh, Verzeihung, sagte die
Ameise.**
Beltz&Gelberg, Weinheim 2002.

Die Sammlung „Was denkt die Maus am Donnerstag?“ vom gleichen Autor ist inzwischen zum Klassiker unter den Kindergedicht-Sammlungen geworden.

➤ Josef Guggenmoos:
**Was denkt die Maus
am Donnerstag?**
dtv, München 2001.



Unsinn à la carte gibt es in der Sammlung von Hans A. Halbey: Kinderreime, Schüttelreime, Limericks, Kettenverse – in diesem Nonsense-Gedichtbuch wird die Bedeutung der Wörter durcheinandergewirbelt. Rotraud Susanne Berner hat sich mit ihren Illustrationen voller Vergnügen darauf eingelassen.

➤ Hans A. Halbey:
**Schmurgelstein so
herzbetrunken.**
dtv, München 2001.

Das Spiel mit Wörtern und Vokalen ist auch das wichtigste in Irmela Brenders „War mal ein Lama in Alabama“, das zum Selberreimen verlockt. Die originalen Zeichnungen von Verena Ballhaus machen aus diesem Büchlein etwas ganz Besonderes.
➤ Irmela Brender:
War mal ein Lama in Alabama.
Oetinger, Hamburg 2001.

Zum Schluss ein kleiner Vers aus einem meiner Lieblingsbücher, dem Gedichte-Bändchen von:

➤ Frantz Wittkamp:
**Ich glaube, daß du
ein Vogel bist.**
*Beltz&Gelberg, Weinheim/
Basel 1987.*

Ich nahm das kleine Buch zur Hand.

*Mir wurden die Augen groß,
weil alles ringsumher verschwand.
Und schon ging die Reise los.*

Anmerkung

¹ Aus der Begründung der Jury für den deutschen Jugendliteraturpreis 2004.
http://www.jugendliteratur.org/akj_litpreis/kinderbuch_02.htm.

Erika Brinkmann

Kinder- und Jugendbücher gehören in die Schule! Oder?

Dass Kinder- und Jugendbücher einen festen Platz im Unterricht haben, ist noch nicht lange selbstverständlich. Vom ersten gemeinsamen Lesen eines „guten“ Kinderbuches bis zur individuellen Lektüre in den Freien Lesezeiten und zu einer differenzierten Klassenlektüre mit ganz unterschiedlichen Zugriffsweisen war es ein langer Weg.

Schriftsteller, die für Kinder schreiben, verfolgen in der Regel kein didaktisches Ziel. Sie haben andere Gründe für das Schreiben. So erklärt z.B. F.K. Waechter: *„Ich zeichne und schreibe für alle, die mal fünf waren, noch Erinnerungen daran haben und gerne neunundneunzig werden wollen.“*¹ Oder Otfried Preussler, der die Frage, warum er Kinderbücher schreibe, so beantwortet: *„... weil ich seit meiner eigenen Kinderzeit gern Geschichten gehört und erzählt habe. Außerdem bin ich zu der Überzeugung gekommen, dass Kinder das beste und wichtigste Publikum sind, das man sich als Geschichtenerzähler nur wünschen kann.“*² Und Christine Nöstlinger hat einmal zu ihrem Selbstverständnis beim Schreiben erklärt: *„Ich habe gewisse Vermu-*

*tungen darüber, was Kinder lesen wollen, und gewisse Vermutungen, was Kinder lesen sollten. Und dann habe ich noch das dringende Bedürfnis, mir gewisse Dinge von der Seele zu schreiben. Und die feste Überzeugung, dass Kinder beim Lesen gern lachen, die habe ich auch. Aus diesen vier Komponenten mische ich üblicherweise meine Bücher zusammen ...“*³ Nirgends findet sich bei den Kinderbuchautoren die Aussage: *„Ich schreibe für die Lesebücher der Schule, für die Behandlung von Lektüren im Unterricht“.*

Zur Bildung des Geistes und des Herzens

Kinderbücher sind also eher eine private Angelegenheit, geschrieben für Kinder, die Lust haben,

sich gerade auf dieses Buch, auf dieses Thema einzulassen. Deshalb hatten sie in der Schule lange Zeit nichts zu suchen – meinten jedenfalls die Pädagogen. Denn von einer Literatur, die vornehmlich der Erholung und Unterhaltung dient, ist keine bildende Wirkung zu erwarten, wie schon Adolf Diesterweg in seinem *praktischen Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache* betont. Folgerichtig waren dann auch die ersten kinder- und jugendliterarischen Texte, die schließlich den Weg in den Unterricht fanden und dort gemeinsam gelesen wurden, „gute“ Kinder- und Jugendbücher. Zugelassen wurden sie nur, wenn ihnen in einem strengen Prüfverfahren ein nachhaltiger Einfluss auf die Bildung des Geistes und des Herzens zugeschrieben wurde.

Erst um 1970 setzte sich nach und nach eine Literaturdidaktik durch, die nicht mehr in erster Linie die Vermittlung von Bildungsgütern zum Ziel hatte, sondern als wesentliche Aufgabe des literarischen Unterrichts die Erziehung zu Kritikbereitschaft und -fähigkeit ansah. Darüber hinaus sollte die Lektüre auch der Ich-Findung und Weltorientierung dienen. Neben diesen anspruchsvollen Zielvorstellungen, die heute immer noch für

Die Paten (auch bei 23/29). Sie

The illustration depicts a brown bear sitting behind a stack of books. The bear is holding a book titled "Meine Lieblingsgeschichte" (My Favorite Story). In the foreground, a soccer ball is prominently displayed. The background is a light blue color with faint, repeating text patterns. The overall theme is related to reading and sports.

Die Klassenlektüre bleibt trotzdem ein wichtiges Thema für die Schule. Das gemeinsame Kennenlernen eines Buches, das Nachdenken und der Austausch über das Gelesene und die Gedanken, die das Lesen begleiten, führen zu einer deutlich intensiveren Auseinandersetzung mit dem Buch, als wenn man es nur für sich allein lesen würde. Über eine solche „Anschlusskommunikation“ kann sich ein besonderes Gespür für Geschichten entwickeln und die Lesemotivation erhöhen.

Für manche Kinder bedeutet das Lesen eines ganzen Buches zudem eine besondere Anforderung, der sie sich von allein nicht so ohne Weiteres stellen würden. Ein ganzes Buch zu lesen heißt, über einen längeren Zeitraum hinweg, immer wieder darin zu lesen. Und das ist anstrengend, wenn man nicht bereits zu den Leseratten zählt, die ein spannendes Buch auch mal an einem Stück verschlingen. Diese Kinder

das Lesen leichter, und sie merken, dass auch sie beim Lesen erfolgreich sein können. Gespräche mit anderen, die das Buch ebenfalls kennen, helfen, die Leseindrücke zu klären und zu vertiefen. So kann es gelingen, auch bei den schwächeren Leserinnen und Lesern die Lust auf neues Lesefutter anzuregen.

*„Ob ... ein Kind ein tiefes und dauerndes Verhältnis zum Lesen gewinnt, wird stark davon abhängen, ob es im Lesen etwas sieht, was ihm von außen aufgezwungen wurde, oder etwas, an dessen Zustandekommen es selbst aktiv beteiligt ist,“*⁵ schreibt Bruno Bettelheim in seinem berühmt gewordenen

Plädoyer für das Lesen in „Kinder brauchen Bücher“. Und das sollte man auch bei einer Klassenlektüre berücksichtigen, indem man die Kinder zumindest an der Auswahl der Bücher beteiligt. In der Klasse sollte gemeinsam entschieden werden, mit welchem Thema und mit welchem der vorgeschlagenen Bücher die Kinder sich intensiv im Unterricht auseinandersetzen wollen.

Klassenlektüre vier Mal anders

Für den Umgang mit einer Klassenlektüre bieten sich ganz verschiedene Verfahren an:

★ (Vor-)Lesen eines Buches (nur ein Exemplar für alle)

In dieser Form kann man schon im Anfangsunterricht ein Buch gemeinsam lesen, aber auch in den höheren Klassen kann dieses Verfahren sinnvoll sein, wenn die ergänzenden Arbeitsaufträge immer anspruchsvoller werden.

Vorgehensweise: Die LehrerIn stellt den Kindern zwei, drei Bücher vor, von denen die Kinder eines auswählen. Zwischen den regelmäßigen Vorlesephasen wird über die Handlung und die Figuren gesprochen. Zu Beginn des Vorlesens wird der Inhalt des vorherigen Kapitels von einzelnen Kindern kurz erzählt, um allen wieder den Einstieg in die Geschichte zu ermöglichen und die Handlung im Zusammenhang zu verstehen. Einzelne Kapitel oder Textstellen werden für alle kopiert, evtl. auch vergrößert und können individuell gelesen, kommentiert und

weiter erzählt werden. Auch einzelne kopierte Illustrationen können zu interessanten Schreiblässen werden und eine intensive Auseinandersetzung mit dem Gelesenen anregen (s. S. 8 ff. und S. 12 ff. **H**). Besonders fesselnd ist es für die Kinder, wenn die Bilder beim Vorlesen an die Wand projiziert werden (s. S. 6 f. **H**). Zwischen den Vorlesephasen kommt das Buch in die Leseecke, damit einzelne Kinder nach Lust und Laune auch selbst darin blättern, Bilder anschauen und lesen können.

★ Klassenlektüre mit Büchern im Klassensatz

Vorgehensweise: Gemeinsam mit den Kindern wird ein Buch ausgewählt und im Klassensatz angeschafft. Die gemeinsame Lektüre ausgewählter Abschnitte wechselt sich mit individuellen Lesephasen und Gesprächen über das Gelesene ab, verschiedene Angebote zur weiterführenden Bearbeitung (s. Kopiervorlagen für differenzierte Lesetagebücher auf der CD-ROM **M**) und die Gestaltung eines Lesetagebuches können das gemeinsame Leseerlebnis vertiefen (s. auch S. 22 ff. **H**).

★ Klassenlektüre im Lesekreis

Vorgehensweise: In kleinen Gruppen wird jeweils ein Buch ausgewählt und in der Gruppe gemeinsam gelesen. Die Kinder tauschen sich über ihre Lesarten aus, sie arbeiten zu dem Buch (malen, schreiben Zusammenfassungen, spinnen die Geschichte weiter etc.). Schließlich bereiten sie mit den Arbeitsergebnissen eine

Buchvorstellung für die anderen Kinder der Klasse oder der ganzen Schule vor (s. S. 26 f. **H**).

★ Klassenlektüre mit Lesekisten zu einem gemeinsamen Thema

Vorgehensweise: Die Klasse wählt ein gemeinsames Thema aus, zu dem z. B. aus der Gemeindebücherei Kisten mit Büchern ausgeliehen, aus der Schulbibliothek und der Klassenlesecke passende Bücher ergänzt werden und die Kinder auch Bücher von zu Hause mitbringen. Diese Bücher stehen den Kindern in den Lesezeiten zur Verfügung. Bei dieser Form der Klassenlektüre kann ein begleitendes Lesetagebuch mit verbindlichen Aufgaben und vielen Anregungen zur freien Auseinandersetzung mit dem Gelesenen gute Dienste leisten, um später in der Klassengemeinschaft die individuellen „Lesefrüchte“ zusammenzutragen (s. S. 28 ff. **H** und „Das Fußball-Lesetagebuch“ im Materialpaket **M**). ■



- ¹ <http://www.kinderbuch.net/waechter/waechter.html>.
- ² <http://www.thienemann.de/autoren/fragen.htm>.
- ³ http://www.dtv.de/_google/autoren/autor3.htm.
- ⁴ vgl. Gerhard Haas: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Günter Lange u. a. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literaturdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1998.
- ⁵ Bettelheim, Bruno/Zelan, Karen: Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination. DVA, Stuttgart 1982.

Wichtig in einem Sachbuch: Die Informationen müssen natürlich sachlich korrekt sein; der Aufbau sollte so sein, dass man sich gezielt informieren kann. Unverzichtbar sind ein Glossar und ein Stichwortverzeichnis.

Für Einsteiger

- Schubert, Ulli:
Schuss, Tor und Sieg. Alles rund um den Fußball. (••)
Arena, Würzburg 2004, € 8,95.



Ein Klassiker fast, jetzt neu aufgelegt, auch noch für die geeignet, die ein bisschen mehr wissen wollen. Am Anfang müssen sie dann eini-

ge Seiten überblättern. Mädchen bekommt man auf den Fotos nicht zusehen, aber man lernt so profimäßig klingende Sachen wie „Catenaccio“. Das Buch hat ein Glossar, aber kein Stichwortverzeichnis. Dafür gibt es Meisterschaftstabellen und ein kleines Quiz mit Auflösung.

Für Experten

- Gifford, Clive:
Mein großes Fußballbuch. (•••)
Ars Edition, München 2006,
€ 14,90.

Wer so richtig viel Hintergrundwissen haben will, auch über Spieler und ihre Karriere, ist hier richtig. Und wirklich nur für Fans eignet sich wahrscheinlich das umfängliche Kapitel über Fußballwettkämpfe. Aber so ist das mit Sachbüchern: Jeder wählt aus. Hilfreich auch hier sind Glossar und Schlagwortregister.

Als Lese- und Aktionsbuch für alle noch empfohlen

- Höfele, H./Steffe, S.
Bunte Fußballwelt. Ökotopia,
Münster 2006, € 16,90.
CD € 13,90.

„FUSSBALL“ IM INTERNET

- <http://www.stiftung-jugendfussball.de/>
- www.kindernetz.de/infonetz/thema/fussball/klicks/abc/index.html: mit Erklärungen von Fußball-Begriffen durch und für Kinder, mit Videos, einem Quiz und einem Elfmeter-Spiel;
- www.fussball21.de/1000.asp: sehr viele interessante Informationen für Kinder und Jugendliche (Fußball ABC), aber auch für LehrerInnen, z. B. unter „Lehrerzimmer“ auch Trainingstipps und Spielideen für die Sportstunde und einen Elternratgeber;
- <http://www.kinder-hd-uni.de/sport/sport15.html>: die Geschichte des Fußballs aus der Sicht eines Kindes erzählt;
- <http://fifaworldcup.yahoo.com/06/de/>: offizielle Webseite zur WM;
- <http://www.wdrmaus.de/sachgeschichten/fussball/>: Bildergeschichte zur Entstehung eines Fußballs (<http://www.wdrmaus.de/spielen/mausspiele/?lang=de>: Elfmeterspiel mit der Maus);
- <http://www.tonbild.de/wm/index.htm>: Medientipps zum Thema;
- <http://www.fairplay-fairlife.de/>: mit Bestellmöglichkeit einer Unterrichtsmappe „Der Ball ist rund. Arbeitsmaterialien und Informationen für Unterricht und Jugendarbeit.“

Und hier noch eine Empfehlung für die Großen

Eine Sammlung von Weis- und Torheiten aus der Welt des Fußballs mit klugen Sprüchen, absichtlichen Stilblüten und unabsichtlichen, verunglückten Kommentaren von Franz Beckenbauer bis Rudi Völler.

„Manni Bananenflanke, ich Kopf, Tor!“ Ein Erinnerungsspiel für Fußballer, Fans und Philosophen. Büchergilde Gutenberg 2006, € 9,90 (Illustration und Gestaltung: Kitty Kahane). (E. B.)



WEITERES ZUM THEMA „KLASSENLEKTÜRE“

- Andrea Bertschi-Kaufmann:
Lesen und Schreiben im offenen Unterricht.
sabe, Zürich 1998.
- Andrea Bertschi-Kaufmann:
Lesetagebuch führen – Vorgaben und Anregungen für die Kinder.
In: Die GRUNDSCHULZEIT-SCHRIFT, Heft 165/166,
S. 22ff., Friedrich, Seelze 2003.

AUTORINNEN DIESES HEFTES

Heide Bambach

ist Grundschullehrerin und hat bis 2003 die Primarstufe der Bielefelder Laborschule geleitet. Seither lebt sie in Hamburg und ist in der Lehrerfortbildung tätig.

Susanne Becker

ist Literaturdidakterin und Herausgeberin von DEUTSCH und kann auf Fußballerfahrungen mit dem ehemaligen Nationalspieler Bodo Illgner zurückblicken.

Nina Bode-Kirchhoff

ist Lehrerin an einer Grundschule in Bremen.

Erika Brinkmann

ist Professorin für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd.

Hans Brügelmann

ist Professor für Grundschulpädagogik an der Universität Siegen und Co-Leiter der Projekte LISA&KO und LUST.

Babette Danckwerts

ist Schulleiterin an einer Grundschule in Kreuztal.

Andrea Gaschk

ist Lehrerin an einer Grundschule in Oer-Erkenschwick.

Edda Hogh

ist Schulleiterin an einer Grundschule in Schwäbisch Gmünd.

Heide Niemann

ist Direktorin beim NLI/Niedersachsen i. R.

Jens Todt

ist ehemaliger Fußballprofi und arbeitet momentan bei SPIEGEL-ONLINE.

BEILAGENHINWEIS

Dieser Ausgabe liegt eine Beilage für Abonnementwerbung für die Zeitschrift Praxis-handbuch einfach organisiert, Bonn, bei.

HEFTVORSCHAU

Die nächste Ausgabe von Grundschule Deutsch zum Thema „Rechtschreiben: Üben“ erhalten Sie im Juni 2006.

► Sahr, M./Born, M.:

Kinderbücher im Unterricht der Grundschule. 6., korr. Auflage. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2000.

Hier noch eine Internetadresse zur Anregung: <http://www.primolo.de/home/5teKlasse/>

In einer 5. Klasse haben die Kinder gemeinsam ein Buch ausgewählt und Arbeitsgruppen mit verschiedenen Schwerpunkten zum Buch gebildet (Geographen/Ethnologen/Zoologen/Literaten). Die Arbeitsgruppen und ihre Ergebnisse werden auf der Homepage vorgestellt.

Hilfen zur Buchauswahl

► Die **Bücherbox 2005**, neu erschienen im Oktober 2005, stellt ca. 200 Kinder- und Jugendbuch-Neuerscheinungen vor. Rubriken: Bilder-, Kinder-, Jugend-, Sach- und Hörbuch. Herausgeber: avj und Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V./MVB.

► **Bücher & mehr – Medientipps für Schule und Unterricht 2006.**

Taschenbücher für junge Leserinnen und Leser: Neben alten und neuen Klassikern und Schmökern gibt es auch Bücher mit Witz, zu ernstesten Themen und Sachbücher – für den Erstleser bis zum jungen Erwachsenen. Durch ein ausführliches Schlagwortregister (über 60 Schlagworte mit mehr als 700 Einträgen) und Hinweise auf Hörkassetten und Verfilmungen sowie auf unterrichtsbegleitende Materialien, die zu den vorgestellten Büchern erhältlich sind, ist der Katalog eine große Hilfe bei der Auswahl von Schullektüre (Herausgeber: avj).

Zu beziehen über: S. Fischer Verlag, Hedderichstr. 114, 60596 Frankfurt a.M., Fax: 069-6062-2141, Bestell-Nr.: 3-596-17340-x.

(E. B.)

GRUNDSCHULE DEUTSCH

I M P R E S S U M

HERAUSGEBER

Kallmeyer bei Friedrich in Velber
in Verbindung mit Erika Brinkmann

STÄNDIGE MITARBEIT

Heide Bambach, Babette Danckwerts
und Edda Hogh

REDAKTION UND VERLAG

Christine Stadler
Kallmeyer Verlag bei Friedrich in Velber,
Im Brande 19, 30926 Seelze
Tel.: 05 11/40 00 4-175 (Verlag)
Tel.: 05 11/40 00 4-231 (Redaktion)
Fax: 05 11/40 00 4-219
E-mail: info@kallmeyer.de
Internet: www.grundschule-deutsch.de

VERLAGSLEITUNG

Anne Meyhöfer

ABOSERVICE

Tel.: 05 11/40 00 4-1 52
Fax: 05 11/40 00 4-1 70

LESERSERVICE

Tel.: 05 11/40 00 4-1 75
Fax: 05 11/40 00 4-1 76

ANZEIGENLEITUNG

Erhard Friedrich Verlag GmbH
Bernd Schrader
Im Brande 17, 30926 Seelze-Velber
Tel.: 05 11/40 00 4-1 31
Fax: 05 11/40 00 4-1 19
Preisliste Nr. 2, gültig ab 01. 01. 2001

REALISATION

Friedrich Medien-Gestaltung/
Doro Siermantowski

TITELILLUSTRATION

Doro Siermantowski

DRUCK

Jütte-Messedruck Leipzig GmbH

GRUNDSCHULE DEUTSCH erscheint vierteljährlich. Das Jahresabonnement besteht wahlweise aus 4 Heften oder 4 Materialpaketen. Der Einzelbezugspreis im Abonnement beträgt in 2005 € 6,- pro Heft, € 12,50 für das Materialpaket. Das Jahresabonnement kostet € 24,- für 4 Hefte, € 74,- für 4 Hefte und 4 Materialpakete. Ausland auf Anfrage. Als Student/in erhalten Sie bei Vorlage einer aktuellen Bescheinigung 30 % Rabatt auf den Jahres-Abonnementspreis sowie einmalig vier Einkaufsgutscheine über 50 % Rabatt. Alle Preise zzgl. Versandkosten sind im Jahr im Voraus zahlbar. Nicht-Abonnenten zahlen € 9,- je Heft, das Materialpaket kostet € 18,-, zzgl. Versandkosten.

Kündigungsbedingungen: Eine Kündigung ist möglich bis sechs Wochen zum Ablauf des Berechnungszeitraumes. Die Mindestabonentendauer beträgt ein Jahr. Bei Umzug benachrichtigen Sie bitte den Verlag.

GRUNDSCHULE DEUTSCH können Sie direkt beim Verlag oder über alle Buchhandlungen beziehen.

© Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Unverlangt eingesandte Beiträge werden sorgfältig geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt. Die als Material gekennzeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassenstärke vervielfältigt werden.

ISSN 1616-7112

Bestell-Nr. Themenheft **8721**
Materialpaket **8921**

Erika Brinkmann

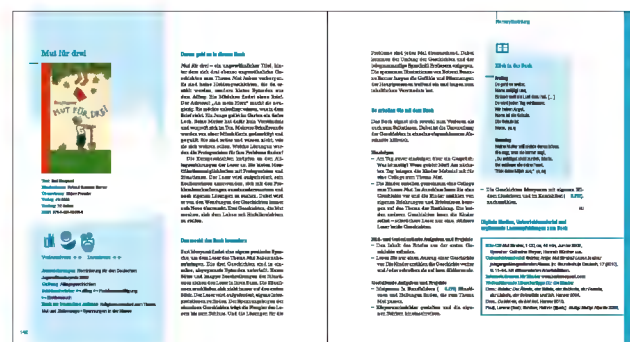
Eine literarische Schatzsuche

„Bücher gibt es in Deutschland wie Sand am Meer“ – so beginnt das Vorwort von Regina Pantos zu dem bemerkenswerten Sammelband von Susanne Helene Becker (Hg.): „99 neue Lesetipps. Bücher für Grundschul Kinder“. „Wie Sand am Meer“ – das gilt ganz besonders für die Kinder- und Jugendliteratur mit jährlich mehr als 8.000 neuen Titeln. Beckers Buch ist zum Glück mehr als nur ein weiteres Sandkorn in der Bücherlandschaft – eher schon ein Felsen, der einem Halt gibt, damit man sich nicht in dem vielen Sand ringsherum verliert. Es bietet all jenen Orientierung, die Kinder zum genießenden Zuhören und Selberlesen mit besonderen Büchern verführen wollen: Eltern, Erzieher, Lehrerinnen, Bibliothekare, Lesepatinnen und nicht zuletzt Omas und Opas. Das Buch enthält nicht nur Lesetipps zu Bilderbüchern, Sachbüchern, Romanen und Erzählungen, Liedern und Gedichten – es bietet darüber hinaus auch Wissenswertes rund ums Lesen.

Schlägt man einen der 99 Lesetipps auf, findet man neben dem Buchcover und den Angaben zu Autor oder Autorin, Illustrator oder Illustratoren, Verlag, Seitenumfang und ISBN als erstes hilfreiche Bewertungen in Symbolform dazu, ob das Buch als Anschaffung für die Klassen-



oder Schulbibliothek empfohlen wird (siehe die Symbole unten: ①), ob es sich besonders gut vorlesen lässt (③), ob es von den Kindern gut alleine gelesen werden kann (②) oder ob es sich besonders als Klassenlektüre eignet (④). Sternchen markieren das Vorlese- bzw. Leseniveau in produktiver Weise: Für das Leseniveau werden vier Stufen unterschieden, das Vorlese-niveau wird in drei eingeteilt. Schon die Beschreibung der Leseniveaus zeichnet sich dadurch aus, dass sie deutlich mehr am Lesekönnen der Kinder orientiert ist, als man es von Verlagsangaben her gewohnt ist – ganz besonders hilfreich aber sind die Angaben der Vorlese-niveaus: Die Überlegungen, die dieser Einstufung zugrunde liegen, beziehen sich auf die Entwicklung des literarischen Verständnisses der Zuhörer, denn viele Leseanfängerinnen und -anfänger kön-



nen bereits sehr viel komplexere und längere Texte verstehen, als sie selber lesend bewältigen könnten. Gerade über das Vorlesen von Texten, die für die Kinder interessant und herausfordernd sind, kann die Lesemotivation so geschürt werden, dass sich die noch ungeübten Leserinnen und Leser immer häufiger auf das anstrengende Abenteuer des Selberlesens einlassen und genau dadurch immer mehr Lesekompetenz gewinnen: „Lesen lernt man durch Lesen.“

Darüber hinaus erfährt man gleich zu Beginn in Stichworten etwas zur Gattung jedes Buches, zu Auszeichnungen und Schlüsselwörtern. Der Inhalt wird knapp, aber pointiert vorgestellt und unter der Überschrift „Das macht das Buch besonders“ erfährt man, warum es sich lohnt, sich gerade mit diesem Buch auseinanderzusetzen. Für die Arbeit in der Grundschule werden Tipps zum Einstieg, zu möglichen Aufgaben und Projekten gegeben, und zusätzlich gibt es noch Hinweise auf digitale Medien und ergänzende Unterrichtsmaterialien zum Buch. Kaum zu glauben, dass dies alles über-

sichtlich auf eine bebilderte Doppelseite passt! Nur die Favoriten der sechs Autorinnen haben jeweils zwei Doppelseiten bekommen – eine spannende zusätzliche Kategorie im Buch, die mich sofort dazu verlockt hat, diese Bücher zuallererst zu lesen!

Zu den Stichworten „Leser werden – Leser sein – Leser bleiben“ bietet das Kapitel „Wissenswertes rund ums Lesen“ gut und verständlich aufbereitete Hintergrundinformationen und ganz praktische Hinweise für Grundschullehrerinnen, wie man zum Beispiel „Die Eltern ins Boot holen“ kann. Abgerundet wird das Ganze dann durch „55 plus 9 Methoden für die Arbeit mit Büchern“ und durch „Informationen rund ums Buch“, in denen weitere Zugriffsmöglichkeiten auf die vorgestellten Bücher erschlossen werden.

Es lohnt sich, in diesem Buch auf Schatzsuche zu gehen, man wird in jedem Fall etwas Wertvolles darin finden – für sich, für die Kinder, für den Unterricht.

Susanne Helene Becker (Hg.): 99 neue Lesetipps. Bücher für Grundschul Kinder. Seelze: Klett Kallmeyer 2012.

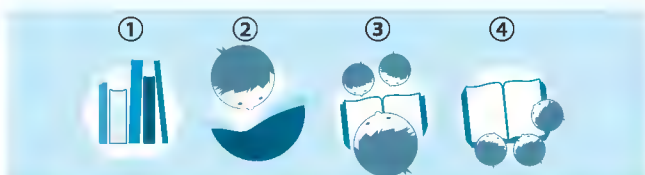


Foto: Baldur Bertling



GRUNDSCHULPREIS an Heide Bambach!

Der Grundschulverband hat am 11. Mai 2007 den „Erwin-Schwartz-Preis“ an unsere Autorin Heide Bambach verliehen. In seiner Laudatio mit dem Titel „*Nur mit dem Herzen sieht man gut*“ geht Hans Brügelmann auf die Qualitäten ein, die Heide Bambach als eine ganz besondere Pädagogin auszeichnen. Über 35 Jahre war sie Leiterin der Primarstufe an der Laborschule in Bielefeld und setzte sich für eine Schule für Kinder ein, in der Kinder als Personen wahr- und ernst genommen werden. Ihre Fähigkeit, Kinder so zu beschreiben, dass jedes in der ihm eigenen Besonderheit erkennbar wird, dabei redlich zu bleiben, ohne zu verletzen, wird besonders deutlich in ihrem Buch „Ermutigungen. Nicht Zensuren“.

In dem Buch „Erfundene Geschichten erzählen es richtig“ schildert sie, wie Kinder – ange-regt durch Kinder- und Jugend-literatur – Geschichten schrei-

ben, darüber nachdenken und mit hoher Intensität und Tiefe über die gemeinsam gelesenen und die selbst geschriebenen Texte sprechen, sensibel begleitet und herausgefordert von ihrer Lehrerin. Hans Brügelmann schließt seine Laudatio mit folgenden Worten,

in denen er noch einmal betont, was uns bei Heide Bambachs Texten immer wieder staunen lässt: „... ihr Vertrauen in Kinder, ihre Sensibilität, das Besondere des einzelnen Kindes einfühlsam wahrzunehmen, und ihre geradezu literarischen Fähigkeiten, diese Beobachtungen und Deutungen anderen mitzuteilen. Mit dem Herzen sehen – schöner als der kleine Prinz kann man es nicht sagen“.

Anmerkung

Die vollständige Laudatio finden Sie unter: www.grundschulverband.de/aktuell.

Literatur

Heide Bambach: Ermutigungen. Nicht Zensuren. Ein Plädoyer in Beispielen. Libelle, Lengwil 1995, 2. Auflage.

Heide Bambach: Erfundene Geschichten erzählen es richtig Lesen und Leben in der Schule. Libelle, Lengwil 1993, 2. Auflage.

(Erika Brinkmann)



ANZEIGE

Fachfrau/Fachmann aus der Praxis gesucht!

Sind Sie am Puls der Zeit? Haben Sie die fachdidaktische Diskussion der letzten Jahre im Bereich Grundschulpädagogik verfolgt? Können Sie sich vorstellen, dieses Wissen an Ihre Kolleginnen und Kollegen weiterzugeben?

Die Friedrich Verlage suchen für ein umfassendes Veranstaltungsprogramm in diesem Jahr **Referentinnen/Referenten aus dem Bereich Grund- und Förderschule**.

Idealerweise sind Sie bereits seit einigen Jahren als Lehrerin/Lehrer oder sogar als Fortbildnerin/Fortbildner tätig und haben Interesse, Ihr Wissen zu aktuellen Themen an Ihre Kolleginnen und Kollegen weiterzugeben.

Haben wir Ihr Interesse geweckt? Dann melden Sie sich einfach bei uns!



Friedrich Verlage
Lernbuch Verlag
Im Brande 19 | 30926 Seelze
E-Mail: franz@friedrich-verlag.de

Sprachwissen

Im Blickpunkt: Sprache.

Aus: GSD, H. 18, S. 4-5.

„Denkt an den Fliegenlandeplatz!“

Aus: GSD, H. 18, S. 7.

Sprache im Blickpunkt.

Aus: GSD, H. 18, S. 46-48.

Im Blickpunkt: Sprache

Über Sprache nachdenken erfordert eine neue Perspektive:

Nicht der Inhalt des Gesprochenen oder Geschriebenen

steht im Fokus der Betrachtung, sondern es geht vorrangig

um formale Aspekte der Sprache – für viele Kinder

eine schwer zu bewältigende Aufgabe!

Wenn die gesprochene oder geschriebene Sprache zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht werden soll, ergibt sich ein Problem: Man muss sich vom Inhalt des Gesprochenen bzw. des Geschriebenen lösen. Dabei ist doch gerade die Inhaltsübermittlung Sinn und Zweck von Sprache! Je jünger bzw. schriftunerfahrener Kinder sind, desto schwerer fällt ihnen oft ein solcher Perspektivenwechsel.

Sehr schön beobachten lässt sich dies zu Beginn des Schriftspracherwerbs, wenn die Kinder noch nicht die Einsicht gewonnen haben, dass es zwischen gesprochener und geschriebener Sprache eine Parallelität gibt, dass die Lautfolge des Sprechens sich in der Buchstabenfolge der Schrift widerspiegelt. In dieser Phase suchen die Kinder überall auf der Welt häufig nach *gegenständlichen* Bezügen zwischen Sprache und Schrift: Ein großer Gegenstand oder mehrere Tiere brauchen bei dieser Sichtweise dann z.B. viele Buchstaben, ein kleiner Gegenstand oder ein einzelnes Tier nur einen oder wenige.

Ein Beispiel aus der Schweiz, von Hans Brügelmann berichtet¹:

Die fünfjährige Eveline hat wunderschöne blonde, leider auch lange, Haare. Morgendliches Kämmen: Augenblicke ewigen Leidens, die zum Nachdenken über die Ungerechtigkeit dieser Welt einladen. Bis eines Tages – wieder mal beim Kämmen – ein Lächeln über EVELINEs Gesicht huscht: „Jetzt weiß i’ endlich, warum i’ so viele Kämm’ in meinem Namen hab’!“

Sie schreibt ihren Namen so:



Sollen die Sprache selbst und das Sprachhandeln zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht und soll auf einer solchen Metaebene mit den Kindern über Sprache gesprochen werden, fällt es den Kindern oft leichter, sich vom Inhalt des Gesprochenen zu

lösen, wenn es dabei um andere Sprachen als die eigene Muttersprache geht, z.B. um die Herkunftssprachen der Kinder in der Klasse, um Begriffe, die die Kinder aus anderen Sprachen von Urlaubsreisen her kennen, um die ersten gemeinsam gelernten englischen Wörter oder auch um Geheim- und Kunstsprachen. Diese Sprachen bzw. auch Sprachvergleiche erleichtern den Perspektivenwechsel, der für die Betrachtung und das gezielte Untersuchen der Formen und

Strukturen von Sprache notwendig ist. Darüber entwickelt sich bei den Kindern ein zunehmendes Wissen über Sprache, das ihnen hilft, auch ihre eigene Sprache bewusster wahrzunehmen und einzusetzen. Und das ist nichts anderes als die Gram-



ZUR SACHE

matik unserer Sprache zu verstehen, die beschreibt, welche Konstruktionen erlaubt und welche nicht erlaubt sind.

Um ein solches gemeinsames Nachdenken und Sprechen über Sprache bewerkstelligen zu können, ist es sinnvoll, dass die Kinder „grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen“², mit denen sie das Gemeinte benennen können. Diese Begriffe werden nicht in allen Bundesländern einheitlich gehandhabt³, die Schwerpunkte, über die in der Grundschule nachgedacht und gesprochen werden soll, unterscheiden sich aber nicht: Zum einen geht es um die *Wortebene*, bei der es sich neben der Gliederung der Wörter (Laute, Buchstaben, Mitlaute, Selbstlaute, Umlaute, Silben) um Wortfelder, Wortfamilien und Wortarten handelt, zum anderen geht

es um die *Satzebene*, die sich auf Satzzeichen, Satzarten und die Satzgliederung bezieht.

In den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz wird der Unterricht, der zum Nachdenken und Sprechen über Sprache auffordert, so beschrieben: „Anknüpfend an ihre Sprachereferenzen entwickeln die Kinder ihr Sprachgefühl weiter und gehen bewusster mit Sprache um. In altersgemäßen, lebensnahen Sprach- und Kommunikationssituationen erfahren und untersuchen die Kinder die Sprache in ihren Verwendungszusammenhängen und gehen dabei auf die inhaltliche Dimension und die Leistung von Wörtern, Sätzen und Texten ein. Sie sprechen auch über Erfahrungen mit anderen Sprachen.“⁴

Zugespißt und eingängig formuliert das der Bildungsplan von Baden-Württemberg, und räumt

mit einem weitverbreiteten Missverständnis im Sprachunterricht auf: „**Der Weg führt nicht von der Grammatik zur Sprache, sondern von der Sprache zur Grammatik**“⁵ – ein Satz, der auch als Motto über diesem Heft stehen könnte. ■

Anmerkungen

- ¹ Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden – Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Libelle, CH-Lengwil 2005², S. 17.
- ² Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.2004: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich, S. 7.
- ³ vgl. zur Begrifflichkeit den Artikel von Horst Bartnitzky in diesem Heft, S. 40 ff.
- ⁴ KMK Bildungsstandards, S. 9.
- ⁵ Ministerium für Kultus, Jugend, Sport, Baden-Württemberg: Bildungsplan Grundschule, 2004, S. 46.

„Denkt an den Fliegenlandeplatz!“

INDERANTIKEUNDIMMITTELALTERWURDEWIEINDIE-
SEMBEISPIELGESCHRIEBENESGABKEINETRENNUNGDER-
WÖRTERKEINEGROSSUNDKLEINSCHREIBUNGKEINEIN-
TERPUNKTIONKEINEABSÄTZEUNDSOWEITERUNDSO-
FORTSOLCHETEXTESINDSCHWERZULESEN

Kommt Ihnen das bekannt vor? So schreiben auch viele Kinder, wenn sie verstanden haben, wie unser alphabetisches System funktioniert. Sie orientieren sich an der gesprochenen Sprache, die keine Anhaltspunkte bietet, wo genau der Übergang von einem Laut zum anderen und damit zu einem neuen Buchstaben ist. Auch das Ende eines Wortes lässt sich im durchgängigen Lautstrom des Sprechens nicht hörbar machen. Selbst das Ende von Sätzen wird beim Sprechen nicht immer durch das Absenken (Punkt) oder das Ansteigen der Stimme (Fragezeichen) oder auch nur durch eine kurze Sprechpause markiert. Woran also soll man sich beim Schreiben orientieren? Und: Ist das überhaupt wichtig? Das Schreiben funktioniert doch auch so ...

Für das Schreiben spielt tatsächlich zuerst nur die Gliederung in Laute eine Rolle, und die gelingt umso besser, je mehr Erfahrung die Kinder im Umgang mit Schrift sammeln: Je mehr Buchstaben man mit den entsprechenden Lautwerten kennt, desto leichter fällt es, die gesprochene Sprache

in Laute zu zerlegen – auch wenn dies zu Beginn überwiegend Konsonanten sind, die man im Mund beim deutlichen Sprechen besonders gut fühlen kann. Zwischen Zunge, Zähnen, Gaumen und Rachen tut sich bei jedem Konsonanten sehr viel mehr als bei Vokalen, bei denen sich in der Regel lediglich die Größe der Mundöffnung verändert.

Für das Lesen sieht das anders aus: Ohne Wort- und Satzgrenzen, ohne Absätze und andere Gliederungshilfen dauert es viel länger und ist mühsamer, einen Text zu erschließen und den Inhalt zu verstehen (s. o.). Tatsächlich hat auch erst die zunehmende Anzahl von Texten zum Lesen (z.B. durch Gutenbergs Erfindung der beweglichen Lettern beim Drucken im 15. Jhdt.) und die zunehmende Anzahl von Lesekundigen dazu geführt, dass die Wortgrenzen konsequenter markiert und die Texte stärker strukturiert wurden – eben um das Lesen zu erleichtern und zu beschleunigen. In einem Unterricht, in dem das Schreiben von Anfang an funktional ist, sich ein Text immer an mindestens einen

Leser / eine Leserin richtet, werden die Kinder dieses Problem schnell verstehen und sich darum bemühen, leserfreundlich zu schreiben und Wortgrenzen zu setzen. Allerdings ist es für einige Kinder schwierig, beim Schreiben daran zu denken, nach jedem Wort eine Lücke zu lassen, deshalb wird es zu Beginn häufig vergessen. Einfacher ist es, dieses „Lückelassen“ mit einer Handlung zu verbinden. Viele Kinder machen – wenn ihnen das Problem der Wortgrenzen bewusst geworden ist – statt der Lücke nach jedem Wort einen Punkt, einen Strich oder auch ein Sternchen, bis sie sich an die Wortabgrenzung gewöhnt haben und diese gegenständliche Markierung nicht mehr brauchen. Manchmal gelingt das „Lückelassen“ besser, wenn man die Kinder auffordert, jedes neue Wort in einer anderen Farbe zu schreiben oder einen Finger hinter das zuletzt geschriebene Wort zu legen, bevor das nächste geschrieben wird. Als sehr wirksam hat sich in einer Klasse auch der Hinweis erwiesen, einen „Fliegenlandeplatz“ nach jedem Wort zu lassen.

Der Grundgedanke, dass all unsere Schriftkonventionen – auch die Orthografie – letztlich dazu dienen, das Geschriebene leichter lesbar zu machen, ist die beste Begründung dafür, sich beim Schreiben immer mehr diesen Normen anzunähern. ■

SPRACHE im BLICKPUNKT

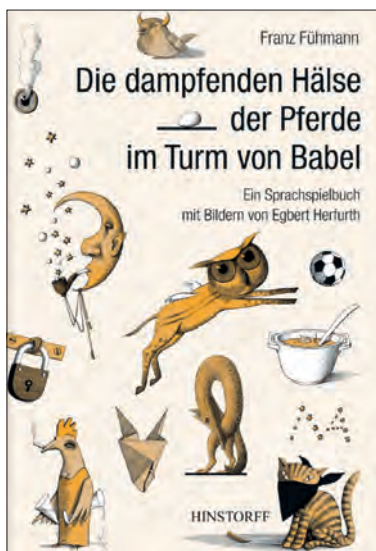
Bücher und Materialien mit Arbeitsblättern und Aktivitäten zur Werkstatt- und Stationenarbeit oder als Ergänzung zum Sprachbuch, in denen es um Aspekte des sprachlichen Lernens geht (wie z. B. um Wortarten, Satzglieder und Groß-/Kleinschreibung), gibt es viele. Nur wenige bieten den Kindern die Möglichkeit, tatsächlich lustvoll mit Sprache zu hantieren oder passen durch ihren funktionalen Ansatz zum Motto in diesem Heft: „Der Weg führt nicht von der Grammatik zur Sprache, sondern von der Sprache zur Grammatik“. Einige davon möchte ich Ihnen im Folgenden vorstellen:

► Fühmann, Franz:

Die dampfenden Häse der Pferde im Turm von Babel. Ein Sprachspielbuch mit Bildern von Egbert Herfurth.

Hinstorff, Rostock 2005, € 19,90.

Zunächst „Ein Spielbuch in Sachen Sprache“, „Ein Sprachbuch voll Spielsachen“ und „Ein Sachbuch der Sprachspiele“ – dabei handelt es sich nicht um drei ver-

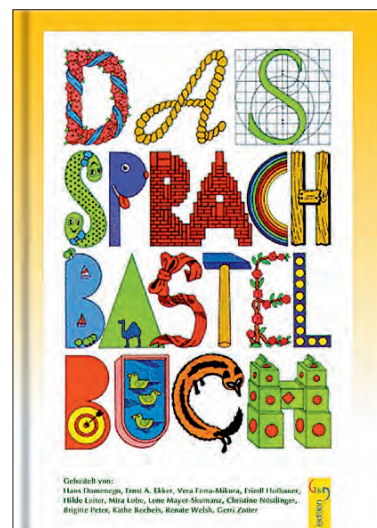


schiedene Bücher, sondern alle drei Titel beziehen sich auf ein einziges Buch, das zudem noch einen weiteren (Haupt-)Titel besitzt: „Die dampfenden Häse der Pferde im Turm von Babel“. Welch ein Glück, dass der Hinstorff-Verlag dieses wunderbare Sprachspielbuch, das lange vergriffen war, wieder aufgelegt hat! Denn es steckt voller Anregungen, auf unkonventionelle Weise mit Sprache zu spielen und Baumuster und Strukturen zu entdecken. Im Laufe der Suche der Protagonist(inn)en nach Wörtern mit möglichst vielen gleichen Vokalen – z. B. *ekelerregend* mit fünf *e*, welches ihnen als höchstmögliche Anzahl erscheint – wird die bereits zu den Klassikern zählende Geschichte von der *Schneeseeklee* erzählt, in der tatsächlich ein Wort mit sechzehn *e* vorkommt!

► Holtei, Christa (Text)/Holland, Carola (Illustr.):

ABC-Suppe und Wortsalat. Geschichten, Spiele und Gedichte rund um die Sprache. Patmos, Düsseldorf 2006, € 14,90.

Ebenfalls Sprachspiele, Schüttelreime, Alphabetspiele, Zungenbrecher, Geheimsprachen und -schriften finden sich in diesem Buch. Aufgegliedert in die Bereiche „Sprache, Hören, Sich-Ausdrücken, Lesen, Schreiben“ sowie „Zeichen- und Gebärdensprache“ werden eine Vielzahl von Gedichten, Geschichten und Spielen angeboten. Über die Sprachspielereien soll den Kindern ein Gefühl für Melodie und Komplexität der Sprache vermittelt werden.



► Domengo, Hans u. a.:

Das Sprachbastelbuch.

G & G Buchvertriebsgesellschaft mbH, Wien 2006², € 12,90.

„Dieses Buch muss täglich geöffnet werden – spontan auf irgendeiner Seite!“, steht in einer Rezension zum neuauflagebuch „Sprachbastelbuch“ vom Kinderbuchverlag in Österreich. Gesagt, getan und ich finde mich wieder auf S. 27 und lese „Das neue Schimpfwörter-Alphabet“. Am besten hat mir „Du verschnupftes Vollmondveilchen!“ gefallen, wenn sich die Gelegenheit ergibt, werde ich es verwenden. Mir würden spontan noch mehr Variationen für das Alphabet einfallen – aber leider ist dieses Buch Kindern vorbehalten, für die Erwachsenen gibt es zum Lesen eine Extra-Seite am Schluss des Buches: „An die Damen und Herren Erwachsenen! Wenn Kinder in einen großen Pappkarton eine „Tür“ schneiden, wodurch der Karton „begehbar“ wird, so ist das eine sinnvolle Aktivität. Wenn sie das Wort „Nokixel“ entdecken und damit das Lexikon meinen, wenn sie sich das Wort „Läuserich“ zur Laus bilden und die „Schwenne“ zum Schwan erfinden, so ist das ebenfalls sinnvolles Tun. Obwohl sie den Karton auch in Hinkunft nicht bewohnen können. Obwohl das „Nokixel“ und die „Schwenne“ dennoch nicht



geeignet sind, das Vokabular des Alltagsgesprächs zu bereichern. Der Sinn des Spiels – mit Pappkartons und mit Wörtern – liegt darin, dass an einem Material lustvolle, sehr ernsthafte Erfahrungen gesammelt werden. Bei „Sprachbasteleien“ heißt das Ergebnis „Training der Sprachfunktionen, unbegriffliches Erfassen von Sprachstrukturen, Erkenntnis der Veränderbarkeit der Sprache, der Möglichkeit, mit der Sprache zu hantieren, mit ihrer Hilfe zu gängeln und daher auch durch sie gegängelt zu werden. Nicht zu übersehen – trotz ernsthaften Zwecken

– wird sein, dass dieses Buch Spaß macht, Gelächter bringt, dass es rote Ohren vor Eifer, verblüffte Onkel, gefoppte Tanten schafft und gemeinsam erheiterte Väter, Mütter und Kinder. Was allein schon sehr viel ist.“ Tatsächlich ist dies gleichzeitig ein sehr ernsthaftes und ein sehr komisches Buch!

► Anger-Schmidt, Gerda u. a.:

Das neue Sprachbastelbuch.

G & G Buchvertriebsgesellschaft mbH, Wien 2008, € 12,95.

„Das neue Sprachbastelbuch“ ist für Kinder (und Erwachsene), die von Sprachspielereien nicht genug bekommen können, eine schöne Ergänzung, es kann das erste Sprachbastelbuch aber nicht ersetzen!

► Weber, Markus:

Meine kleine Satzwerkstatt.

Moritz, Frankfurt a. M. 2006, € 11,80.



„Onkel Fritz – sitzt – in der Badewanne – und schwitzt.“ – Wer kennt dieses Spiel nicht von langweiligen Autofahrten (die dann nicht mehr langweilig waren) oder als Pausenfüller in anderen Situationen? Nach einem ähnlichen Prinzip funktioniert „Meine kleine Satzwerkstatt“. 21 Sätze wurden in je vier Satzteile (adverbiale Bestimmung, Prädikat, Subjekt und Objekt) zerlegt, die sich durch die Spiralbindung des Büchleins ohne Probleme einzeln hin und her klappen las-

LERNBUCHFAMILIE ab August endlich komplett

Die erste Freude, lesen zu können, kann früh wieder getrübt werden. Schwieriger werden- de Texte lassen das eine oder andere Kind verzweifeln: Da tauchen Komposita und neue, fremde Wörter auf. Sätze sind in sich verschachtelt. Die Erzählstränge werden vielfältiger. Sachtexte sind schon recht anspruchsvoll – von der Sache her, aber auch vom Wort- schatz. Sie sind so manchmal nur schwer zu verstehen. Damit die Freude der Kinder, Leser zu sein, (möglichst lange) erhalten bleibt, ist es wichtig, dass sie sich frühzeitig auch Strategien der Texterschließung aneignen.

Hier setzen die **Lernbücher Lesen** aus dem Lernbuchverlag an. Die Kinder erhalten in diesen Lern- und Arbeitsbüchern einen ersten Einblick in eine begrenzte Anzahl wichtiger Lesestrategien. Wir nennen sie – für Kinder anschaulicher – Lesewerkzeuge oder kurz: Werkzeuge. Damit unterscheiden sich die Leselern- bücher entscheidend von herkömmlichen Lesebüchern und -arbeitsheften.

Zu solchen wichtigen Lesewerkzeugen gehören z.B. diese: Unbekann- te Textstellen/Wörter klären, Antwortstellen im Text finden, Textabschnitte erkennen, W-Fragen stellen, Stich- worte ausschreiben, Zusammenhänge herstellen, Wichtiges zusammenfassen. Alle drei Leselernbücher (2/3, 4/4, 5/6) bauen aufeinander auf – sowohl, was die Werkzeugauswahl betrifft, als auch, was die Textaus- wahl und die Aufgabenstellungen betrifft. Ihr Einsatz ist gestaffelt vorgesehen: ab Klasse 2 bis zum Ende des 6. Schuljahres. Mit dem neuen Lernbuch Lesen: 3 + 4 wird ab August 2008 die Reihe der Leselernbücher nun komplett sein. Weitere Informationen über: <http://www.lernbuchverlag.de/>.

(Petra Druschky)



AUTOR(INN)EN DIESES HEFTES

Angela Andersen ist Lehrerin an der Schule Karlshöhe in Hamburg.

Heide Bambach hat bis 2003 die Primarstufe der Bielefelder Laborschule geleitet. Seither lebt sie in Hamburg und ist in der Lehrerfortbildung tätig.

Horst Bartnitzky war als Lehrer, Schulleiter und in der Schulaufsicht tätig. Jetzt ist er unter anderem Bundesvorsitzender des Grundschulverbandes.

Erika Brinkmann ist Professorin für deutsche Sprache, Literatur und ihre Didaktik an der PH Schwäbisch Gmünd.

Johannes Bouchain ist Dipl.-Ingenieur für Stadtplanung, er lebt und arbeitet in Hamburg.

Babette Dankwerts ist Schulleiterin an einer Grundschule in Kreuztal.

Yvonne Decker ist M.A. Fachdidaktik Deutsch und Grundschullehrerin. Derzeit ist sie Doktorandin im Fach Deutsch an der PH Freiburg.

Mechthild Dehn ist Professorin (i. R.) an der Universität Hamburg.

Claudia Gavrosch ist Lehrerin an einer Grundschule in Kreuztal.

Stefan Jeuk ist Juniorprofessor in der Abteilung Deutsch der PH Ludwigsburg.

Arend Kölsch ist Dipl.-Ingenieur für Stadtplanung, er lebt in Zürich und studiert Architektur.

Thomas Kontermann ist Student der Grundschulpädagogik an der PH in Schwäbisch Gmünd.

Ingelore Oomen-Welke ist Professorin für deutsche Sprache und Sprachdidaktik an der PH Freiburg.

Joachim Schäfer ist Akademischer Rat in der Abteilung Deutsch an der PH Ludwigsburg.

Lis Schüler ist Lehrerin an der Schule Schulkamp in Hamburg.

Manfred Wespel ist Professor für Sprachdidaktik an der PH Schwäbisch Gmünd.



sen und zu insgesamt 194.481 Satzvarianten ernsthafter (selten) und äußerst amüsanter Art (häufig) zusammenfügen lassen. Aus „Bei Vollmond – versteckt – mein Zahnarzt – die Alpen“ wird durch Umklappen rasch „Bei Vollmond – versteckt – mein Zahnarzt – vier fette Heringe“ usw. Dieses Buch ist eine Einladung, um mit Sprache zu spielen und sollte unbedingt in der Schule Einzug halten!

► Kollegium der Grundschule Rotenhäuser Damm/Hamburg:
„Ich fliege! Wer fliegt mit?“
LERNBUCHVERLAG/Auer, Seelze/Donauwörth 2007, € 19,90.

Das Kollegium einer Grundschule in Hamburg hat viele Spielideen zur Sprachförderung für den täglichen Gebrauch entwickelt und zusammengetragen. Diese dauern jeweils nur 5–15 Minuten und lassen sich leicht in den Unterrichtsalltag integrieren. Den Schwerpunkt der Spiele bildet der grammatikalisch richtige Gebrauch von Verben in den verschiedenen Konjugations- und Zeitformen.

(Erika Brinkmann)

HEFTVORSCHAU

Die nächste Ausgabe von Grundschule Deutsch zum Thema „Gedichte“ erhalten Sie im September 2008.

GRUNDSCHULE DEUTSCH

I M P R E S S U M

wird herausgegeben von
Kallmeyer bei Friedrich in Velber
in Verbindung mit Erika Brinkmann

REDAKTION

Christine Stadler (v.i.S.d.P.)
Im Brande 17, 30926 Seelze
Tel.: 05 11/40 00 4-231
E-Mail: stadler@friedrich-verlag.de
Internet: www.grundschule-deutsch.de

STÄNDIGE MITARBEIT

Heide Bambach, Babette Dankwerts und
Edda Hogh

REDAKTIONSSEKRETARIAT

Karin Gottwald
Tel.: 0511/40004-128
Fax: 0511/40004-219
E-Mail: gottwald@friedrich-verlag.de

VERLAG

Kallmeyer bei Friedrich in Velber
Erhard Friedrich Verlag GmbH
Im Brande 17, 30926 Seelze
Tel.: 05 11/40 00 4-175
Fax: 05 11/40 00 4-176
www.kallmeyer.de

VERLAGSLEITUNG

Hubertus Rollfing, Dr. Friedrich Seydel

ANZEIGENMARKETING

Bernd Schrader (v.i.S.d.P.)
Erhard Friedrich Verlag GmbH
Im Brande 17, 30926 Seelze-Velber
Tel.: 05 11/40 00 4-131
Fax: 05 11/40 00 4-975
Anzeigenpreisliste Nr. 3
Gültig ab 01.10.2006

ABOSERVICE

Tel.: 05 11/40 00 4-152
Fax: 05 11/40 00 4-170
E-Mail: abo@friedrich-verlag.de

LESERSERVICE

Tel.: 05 11/40 00 4-175
Fax: 05 11/40 00 4-176
E-Mail: leserservice@friedrich-verlag.de

REALISATION UND TITELGESTALTUNG

Doro Siermantowski/Friedrich Medien-
Gestaltung

DRUCK

Messedruck Leipzig GmbH
Ostwaldstr. 4, 04329 Leipzig

GRUNDSCHULE DEUTSCH erscheint vierteljährlich. Das Jahresabonnement besteht wahlweise aus 4 Heften oder 4 Heften und 4 Materialpaketen. Der Einzelbezugspreis im Abonnement beträgt in 2008 € 6,50 pro Heft, € 13,- für das Materialpaket. Das Jahresabonnement kostet € 26,- für 4 Hefte, € 78,- für 4 Hefte und 4 Materialpakete. Ausland auf Anfrage. Als Student/in erhalten Sie bei Vorlage einer aktuellen Bescheinigung 30% Rabatt auf den Jahres-Abonnementspreis sowie einmalig vier Einkaufsgutscheine über 50% Rabatt. Alle Preise zzgl. Versandkosten sind im Jahr im voraus zahlbar. Nicht-Abonnenten zahlen € 9,- je Heft, das Materialpaket kostet € 19,50, zzgl. Versandkosten.

Kündigungsbedingungen: Eine Kündigung ist möglich bis sechs Wochen zum Ablauf des Berechnungszeitraumes. Die Mindestabonnentendauer beträgt ein Jahr. Bei Umzug bitte Nachricht an den Verlag mit alter und neuer Anschrift sowie der Kundennummer (s. Rechnung). GRUNDSCHULE DEUTSCH ist zu beziehen durch den Buch- und Zeitschriftenhandel oder direkt vom Verlag. Bei Nichtlieferung infolge höherer Gewalt oder Störungen des Arbeitsfriedens bestehen keine Ansprüche gegen den Verlag.

© Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt. Die als Material gekennzeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassenstärke vervielfältigt werden.

Mitglied der Fachgruppe Fachzeitschriften im VDZ, im DV und im Börsenverein des Deutschen Buchhandels.

ISSN 1616-7112

Bestell-Nr.	Themenheft	8730
	Materialpaket	8930

Texte verfassen

Köpfe voller Geschichten.

Aus: GSD, H. 4, S. 4-7.

Freie Schreibzeiten - erklärt für Eltern.

Aus: GSD, H. 4, S. 24-25.

Nun wird Dornröschen wach geküsst.

Aus: GSD, H. 4, S. 38-39.

Software-Empfehlungen & Hardware-Empfehlungen.

Aus: GSD, H. 4, S. 45-48.

Eisbär und Alligator werden Freunde.

Aus: GSD, H. 4, S. 32-33.

Was soll es sein?

Aus: GSD, H. 12, S. 4-6.

„Streng verboten, in mein Zimmer zu kommen“.

Aus: GSD, H. 12, S. 18-20.

Texte überarbeiten will gelernt sein.

Aus: GSD, H. 20, S. 4-5.

„Liebste Löwin, willst du mit mir Bananen fressen?“.

Aus: GSD, H. 20, S. 20-21.

**Die Schreibfähigkeiten der Kinder individuell
herausfordern und weiter entwickeln.**

Aus: GSD, H. 20, S. 46-48.



Köpfe voller Geschichten

Kinder lieben es, Geschichten zu hören

und sich selbst Texte auszudenken.


Doch wie kommen diese Texte, wenn man noch nicht
(richtig) schreiben kann, auf's Papier?

Fast alle Kinder stecken voller Geschichten. Hört man sich an, was sie schon im Kindergartenalter zu erzählen haben, welche Ideen ihnen im Kopf herumspuken, muss man die Vielfalt und die Qualität ihrer Erzählungen bewundern. Sie stehen in scharfem Kontrast zu den eher banalen

und wenig Neues bietenden Texten, die wohlmeinende DidaktikerInnen zum Lesen- und Schreibenlernen konstruiert haben. Von diesen Texten werden die Kinder in der Regel so lange begleitet, bis sie alle Buchstaben gelernt haben, Schreibrift schreiben können, über einen




Abb. 1 und 2:
Erst malen,
dann diktieren:
Schlüsselwörter werden
nach Vorlage
schon selbst
aufgeschrieben



Der beste Freund
vom Borstenschwein ist der
ZOTTELBÄR

Der ZOTTELBÄR
hat auch eine **Frau**. Die hat er sehr lieb.
Sie heißt Frau Julia und ißt gern **Tomatensuppe**. Ihre Lieblingsfarbe ist die Farbe weiß und
im Fernsehen sieht sie am liebsten **Krimis**.
Sie hat **fünf Fernbedienungen** für ihren
Fernseher. Von Beruf ist sie Studentin und immer
dienstags mäht sie den Rasen. Sie steht immer mit
den Vögeln auf, genau morgens 8 Uhr.



„Borstenschwein und Zottelbär“: Bilder und Texte von Quentin Burandt (5 Jahre), © Freundeskreis Buchkinder e.V./Leipzig

(wenn Ihr Kind mag!), das hilft ihm, die Gedanken zu klären und möglicherweise entwickelt sich dann im Kopf des Kindes vor dem Einschlafen schon eine genauere Vorstellung von dem, was es am nächsten Tag schreiben möchte.

Wenn Kinder noch keine Schreibideen mit in die Schule bringen, bekommen sie hier die Möglichkeit, sich durch Bilder, „besondere Wörter“ und Gespräche anregen zu lassen. Manchmal hilft es auch, wenn ein Kind zuerst einmal ein Bild malt oder in einem Bilderbuch blättert.

Am Anfang steht ein Entwurf

Wenn die Kinder mit dem Schreiben beginnen, denken Sie daran, dass es sich lediglich um eine Entwurfsfassung handelt: Es geht darum, die Gedanken aus dem Kopf heraus aufs Papier zu befördern, da können Kinder noch nicht an die Rechtschreibung oder an besonders gelungene Ausdrücke denken!

Oft sind die Gedanken beim Aufschreiben viel schneller, als die Hand schreiben kann. Dann passiert es leicht, dass sogar ganze Wörter ausgelassen werden. Das schadet aber nichts, denn dieser erste Entwurf wird bei uns in der Schule noch mehrfach überarbeitet, bevor er druckreif ist. Zuerst einmal liest das betreffende Kind sich seinen eigenen Entwurf durch und verändert diesen so, dass es sagen kann: „Nun ist meine Geschichte einigermaßen fertig – es steht alles da, was ich schreiben wollte.“

Bitte kaufen Sie mit Ihrem Kind gemeinsam ein Geschichtenheft

für diese ersten Textentwürfe und die daran anschließende Überarbeitung: eine möglichst dicke Kladde mit einer Lineatur, in der Ihr Kind gut schreiben kann. Es sollte deshalb ein dickes Heft sein, weil die Kinder nur auf jeder zweiten Seite schreiben sollen – auf der frei gebliebenen Seite ist dann Platz für Korrekturen und Ergänzungen!

Überarbeiten gehört zum Schreiben dazu!

Und nun geht es erst richtig los: Zu zweit oder in kleinen Gruppen stellen sich die Kinder ihre Texte gegenseitig vor und überlegen gemeinsam, wie die Geschichte noch besser, noch schlüssiger werden kann. Dieses Verfahren werden wir vorher gemeinsam einführen, damit die Kinder lernen, kritische, aber gleichzeitig auch hilfreiche Anmerkungen zu machen. Natürlich entscheidet immer das betroffene Kind selbst, ob es die Veränderungsvorschläge der anderen aufnehmen möchte.

Erst in einem letzten Schritt wird dann die Rechtschreibung kontrolliert und korrigiert – mit Hilfe des Wörterbuchs und von mir als Lehrerin. Erst jetzt wird der Text noch einmal abgeschrieben: mit der Hand auf ein besonders schönes Papier, mit der Schreibmaschine oder mit dem Computer – je nachdem, wie die Kinder es wollen. Da viele Kinder gern den Computer dafür nutzen möchten, wir aber im Klassenraum nur zwei Geräte zur Verfügung haben, wäre es schön, wenn Sie Ihr Kind zu Hause an Ihrem PC arbeiten lassen würden, z. B. mit einem ganz normalen Textbe-

arbeitungsprogramm wie Word. Eventuell werden wir für unser Geschichtenbuch auch die schuleigene Druckerei nutzen. Wenn Sie Lust und Zeit haben können Sie uns gern dabei unterstützen!

Geschichten sind unterschiedlich

Es gibt kurze und lange Geschichten, es gibt Erzählungen, Romane, Berichte, Sachtexte, Gebrauchsanweisungen, Märchen, Comics und vieles mehr, es gibt komplizierte und einfache Texte, vor allem aber unterschiedliche Erzählperspektiven und verschiedene Schreibstile.

Die Geschichten in unserem Geschichtenbuch werden so unterschiedlich sein wie die Kinder und ihre Ideen es sind. Wir werden also einen reichen Geschichtenschatz zusammentragen und in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit diesen Texten viel darüber lernen, welche Besonderheiten in den einzelnen Textsorten stecken und wie man aus einer Textidee eine möglichst gute Geschichte macht.

Um den Kindern unterschiedliche Modelle für ihre eigenen Schreibideen zu bieten, werden wir in nächster Zeit außerdem dem Lesen selbst gewählter Bücher und dem Vorlesen guter Kinderliteratur einen besonders breiten Raum geben.

Auch dabei können Sie uns unterstützen: Wählen Sie mit Ihrem Kind gemeinsam Bücher aus, die es interessiert, und lesen Sie regelmäßig daraus vor!

Wenn unser Geschichtenbuch fertig ist, laden wir Sie zu einem Vorlesefest ein.

Wir freuen uns schon darauf! ■



möglichst großen Rechtschreibwortschatz verfügen, gelernt haben, dass Geschichten einen Anfang, ein Ende sowie einen Spannungsbogen besitzen müssen, und bis sie darin geübt sind, zahlreiche Adjektive zu verwenden, um die Geschichten „interessanter“ zu machen. Oft traut man ihnen erst dann zu, selbstständig einen Text zu verfassen. Das ist schade, weil viele Kinder dann bereits etliches von der Unbefangenheit, von der Fantasie und dem erzählerischen Reichtum eingebüßt haben, mit dem sie in die Schule kommen. Wie lässt sich dieser Schatz möglichst frühzeitig heben, auch wenn die Kinder noch nicht oder noch nicht „richtig“ schreiben können?

Bilder, die Geschichten erzählen

Schon vor vielen tausend Jahren haben Menschen überall auf der Welt Botschaften und Geschichten in Form von Bildern festgehalten. Diese Art des „Schreibens“ hat einen großen Nachteil: Sie ist mehrdeutig und in hohem Maße interpretationsbedürftig: Jede Leserin und jeder Leser kann die Geschichte etwas anders lesen – möglicherweise nicht immer im Sinne der Verfasserin. Trotzdem ist das Malen ein guter Einstieg in das Schreiben von

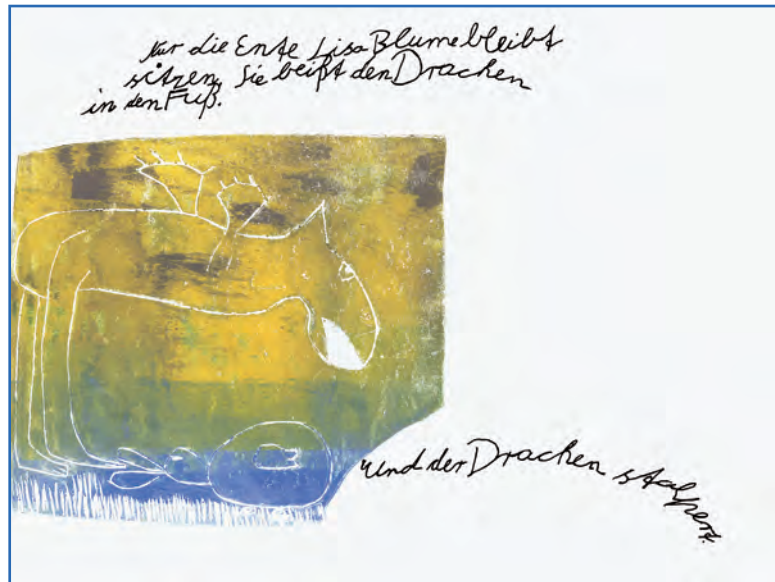
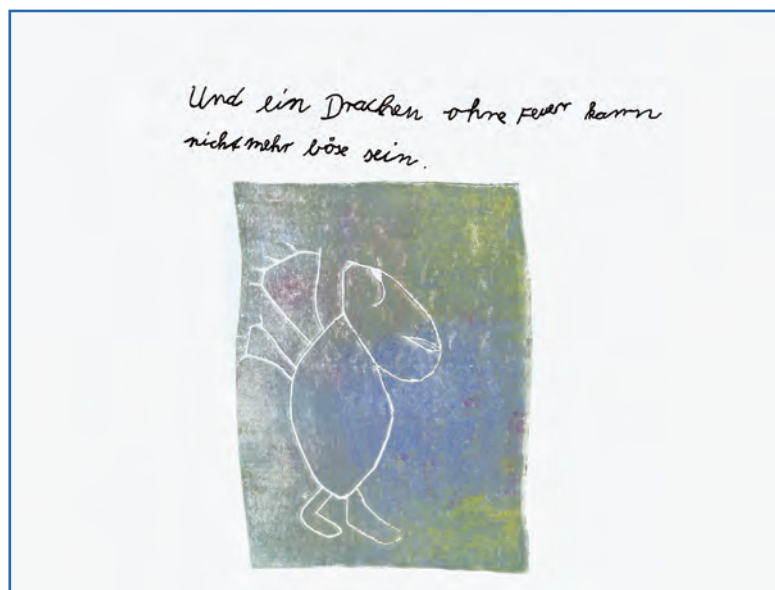


Abb. 3–6:
Selbstständig schreiben – mit vielen rechtschriftlichen Feinheiten, die zeigen, dass die Schreiberin schon viele orthografische Muster kennt



„Die Schute Jule ...“, Text und Linolschnitt von Anne Cwienk (7 Jahre), © Freundeskreis Buchkinder e.V./Leipzig

Abb. 7 und 8:
Erst diktieren,
dann illust-
rieren und
wichtige
Wörter selber
schreiben

Geschichten und hilft schon, Wesentliches festzuhalten. Sobald die gemalte Geschichte dann noch von den Schreiberinnen mündlich erläutert wird, gar ein kurzer Text zum Bild diktiert wird oder vom Kind selbst einzelne Schlüsselwörter ergänzt werden,

kann die erdachte Geschichte immer deutlicher dargestellt und ihr Inhalt auch von anderen leichter verstanden werden. Über einen solchen Zugang zum Geschichtenschreiben lassen sich im Anfangsunterricht die großen Unterschiede in der (schrift-)sprachlichen Entwicklung der Kinder am ehesten aufgreifen: Sie gehen mit der Aufgabenstellung je nach Vorwissen und Können verschieden um und es entsteht von selbst eine Differenzierung „von unten“, die man sich nicht passgenauer wünschen und „von oben“ kaum erreichen kann. Von rein bildlichen Darstellungen bis hin zu komplexen Texten, die lautgerecht zu Papier gebracht werden,

ist dabei in einer ersten Klasse alles zu erwarten.

Bücher machen von Anfang an

An den Büchern der **BUCH-KINDER** aus Leipzig (s. Abb. im Editorial, in diesem Beitrag und den Kasten am Ende dieses Beitrages) lässt sich sehr gut zeigen, wie es gelingen kann, aus den Bild- oder Text-Geschichten der Kinder lesbare Bücher zu machen, die das ganz unterschiedliche Können aufgreifen und die jeweils spezifischen Fertigkeiten zeigen. Dadurch entstehen Produkte, die die individuelle Leistung widerspiegeln und auf die die Kinder zu Recht stolz sein können. Werden



Im Kindergarten spielen wir immer Mädchen jagen.
Und die Mädchen wollen das sogar. Aber jetzt graben wir
eine Falle im Sand, wo alle mit einem Mal reinpassen,
jedenfalls hoffen wir das.
Wir haben schon ganz schön tief gegraben.

GESCHICHTE

11

FALLE



Freie Schreibzeiten – erklärt für Eltern

Das freie Schreiben von Texten bekommt heute einen immer größeren Stellenwert im Unterricht und findet häufig in „Freien Schreibzeiten“ statt.

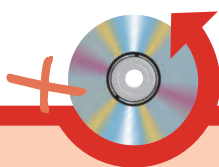
Diese Entwicklung sollte auch den Eltern erklärt werden, damit sie besser verstehen, warum diese Veränderungen so wichtig für das Lernen ihrer

Kinder sind und wie sie auch zu Hause mit einfachen Mitteln dazu beitragen können, dass die Kinder gern schreiben und eigene Schreibideen entwickeln.

Texte nicht nur in eine Mappe abgeheftet werden, sondern wenn sie später noch von anderen Menschen mit Interesse gelesen werden. Dann lohnt es, sich beim Schreiben besondere Mühe zu geben und an einem Text lange zu arbeiten, bis er auch wirklich gut ist.

Wir werden deshalb als erstes an einem *Geschichtenbuch* arbeiten, das später gedruckt und an Freunde, Verwandte und Bekannte verkauft oder verschenkt werden kann. In diesem Buch soll von jedem Kind eine besonders gelungene Geschichte veröffentlicht werden.

MATERIAL



Der hier abgedruckte Elternbrief kann Ihnen als Beispiel, Anregung und Vorlage für einen eigenen, auf die Bedürfnisse Ihrer Klasse abgestimmten, Brief dienen oder auch Grundlage für eine Diskussion auf einem Elternabend oder für ein individuelles Elterngespräch sein.

Ideen müssen wachsen

Um eine gute Geschichte zu schreiben, braucht man viel Zeit. Das gelingt nicht in ein oder zwei Schulstunden. Zuerst muss man wissen, worüber man gern schreiben möchte. Eine solche Idee muss dann noch wachsen, bevor sie zu Papier gebracht wird.

Dabei können Sie Ihren Kindern helfen: Fragen sie z. B. am Abend, bevor wieder „Freie Schreibzeit“ im Stundenplan steht, nach, worüber ihr Kind gern schreiben möchte. Vielleicht weiß es das schon und erzählt Ihnen von seinem Vorhaben, eine Gespenstergeschichte oder eine Geschichte über Fledermäuse zu schreiben. Lassen Sie sich ein bisschen darüber erzählen

Liebe Eltern der Klasse 2,

vielleicht wundern Sie sich, dass die Kinder seit Beginn des neuen Schuljahres drei Mal pro Woche in ihrem Stundenplan **Freie Schreibzeit** stehen haben. In dieser Zeit werden die Kinder eigene Geschichten schreiben, zu Themen, die sie selber interes-

sant finden. Diese Freien Schreibzeiten sollen den früher üblichen Ausatzunterricht, den Sie sicher noch aus Ihrer eigenen Schulzeit kennen, ersetzen.

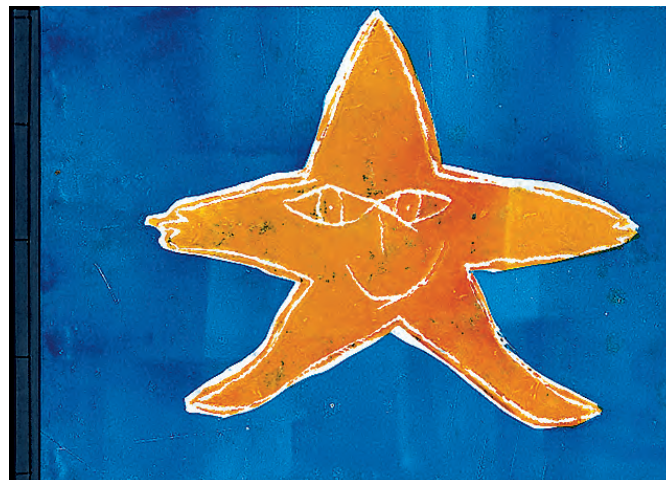
Aus der neueren Forschung wissen wir, dass die Kinder am besten das Schreiben guter Texte lernen, wenn sie sich für das Thema interessieren und wenn ihre



die Texte der Kinder für eine Veröffentlichung von oder mit der Lehrerin einfach nur in die korrekte Form gebracht, geht diese spezifische Leistung der einzelnen Kinder meist verloren – sie erkennen ihre Geschichten nicht mehr wieder und können sich über das Ergebnis als eigenes Werk nicht mehr freuen. Um dies zu verhindern und trotzdem die Geschichten in eine möglichst leserfreundliche und verständliche Form zu „übersetzen“, ist viel Fingerspitzengefühl nötig. An den folgenden Beispielen sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, bei denen die Kinder als Autoren und Illustratoren respektiert werden:

- **Erst malen, dann diktieren** (s. Abb. 1 und 2)
- **Erst diktieren, dann illustrieren** (s. Abb. 7 und 8)
- **Selbstständig schreiben – wie man spricht** (s. Abb. 9 und 10)
- **Selbstständig schreiben – mit vielen rechtschriftlichen Finessen** (s. Abb. 3–6)

Diese Beispiele zeigen, wie das Können der Kinder wertgeschätzt werden kann, obwohl es noch nicht unseren schrift-



sprachlichen Konventionen entspricht. Selbstverständlich müssen die Kinder auch lernen, ihre Texte zu überarbeiten und dafür die notwendigen Hilfen bekommen. Besonders die Texte von Anne Cwienk (s. Abb. 3–6) bieten hier schon viele Ansatzpunkte. Aber welches Reichum und welche Motivationschancen würden verloren gehen, wenn all diese Kinder erst dann hätten schreiben dürfen, wenn sie das Schreibhandwerk zuvor in der Schule so weit gelernt hätten, dass sie möglichst fehlerfrei und im Stil vorgegebener Textarten hätten schreiben können! ■

Abb. 9 und 10:
Selbstständig schreiben – wie man spricht: Zum besseren Lesen ergänzt durch eine Fassung in orthografisch korrekter Form auf Pergamentpapier

Kinder machen eigene Bücher

Der Freundeskreis Buchkinder e.V. bietet Kindern die Möglichkeit, eigene Texte und Bilder in Bücher umzusetzen und diese auch zu veröffentlichen. Dabei erlernen diese verschiedene Druck- und Bindetechniken.

Über den Verein werden diese Bücher, aber auch Plakate und Postkarten, verkauft.

Zu bestellen über: Freundeskreis Buchkinder e.V., Ansprechpartner: Rulo Lange, Bernhard-Göring-Str. 110, 04275 Leipzig, Tel/Fax: 0341/2253742, Email: www.buchkinder.de.

Mit freundlicher Genehmigung des Vereines durften wir einige Abbildungen hier im Heft abdrucken. Bitte beachten Sie auch die Anzeige auf der zweiten Umschlagseite.

Nun wird Dornröschen wachgeküsst ...¹

Was hat Dornröschen mit dem Schreibenlernen zu tun?

Und wie entstehen gute Texte? Um diese Fragen

zu beantworten, muss man sich anschauen, welche

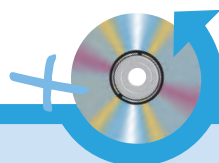
Teilprozesse beim Schreiben ablaufen, bis der geplante

Text schließlich den eigenen Ansprüchen genügt.

Eine wichtige Aufgabe der Schule ist es, diese Prozesse

bei den Kindern anzuregen und zu unterstützen.

MATERIAL



H

Der „**SCHREIBPROZESSMODELL**“ auf S.40 und 41 visualisiert ausführlich den gesamten Prozess des Texteverfassens von der ersten Schreibidee über die Planung und das Aufschreiben der Geschichte bis hin zur Überarbeitung.

„Schreiben ist eine Kunst“, sagt Donald Graves², „... die treibende Kraft für das Schreiben ist das Bedürfnis, Persönliches auszudrücken, seinem persönlichen Erleben Stimme zu verleihen. Ihr zum Ausdruck zu verhelfen, muß das zentrale Ziel des Schreibunterrichts sein. Wer ohne dieses Bedürfnis, diesen Antrieb schreibt, dem bricht der Schreibprozeß zusammen, er produziert nur leere Worte.“

(Graves 1995, S. 147)

Kann man die Kunst des Schreibens lernen?

Kinder haben oft die Erwartung, dass manche Menschen mühelos gute Texte schreiben können (insbesondere Erwachsene), andere (insbesondere Kinder) aber nicht. Mit dieser Sichtweise befinden sich die Kinder in guter Gesellschaft: Erst vor etwa 40 Jahren haben Sprachwissenschaftler und Psychologen begonnen, sich aus kognitionspsychologischer Sicht mit dem Schreibenlernen im Sin-

ne des Verfassens von Texten zu beschäftigen. Drei Kompetenzmodelle, die ihre Entsprechung in unterschiedlichen Lerntheorien haben, beeinflussten die Auffassung vom Schreibenlernen und tun es teilweise heute noch, wenn man sich den derzeitigen Aufsatzunterricht vielerorts anschaut, der aus diesen Vorstellungen resultiert. Helmuth Feilke hat diesen Kompetenzmodellen anschauliche Namen gegeben³:

- Das **Genie-Konzept** spiegelt die o. a. Auffassung der Kinder wider: Schreibenkönnen ist abhängig von Begabung und Alter.
- Das **Mimikry-Konzept** legt rhetorische Normen zu Grunde, die sich die Kinder beim Schreiblernprozess durch Nachahmung aneignen sollen.
- Beim **Dornröschen-Konzept** geht man davon aus, dass eine angeborene Denk- und Sprachfähigkeit eine schlummernde Schreibfähigkeit darstellt, die durch die Begegnung mit Schrift „wachgeküsst“ wird.

Allen drei Konzepten ist gemein, dass in der neueren Schreibforschung keinerlei Belege gefunden wurden, die für eine dieser Vorstellungen sprechen würden: Weder angeborene Begabung noch Nachahmung, z.B. mit Hilfe vorgegebener Textsorten und Kriterienraster, lassen sich beim Texteverfassen als bedeutsam ausmachen, und auch die Idee eines im Genom angelegten Entwicklungspotenzials klärt nicht auf,

wie gute Texte entstehen. Im Gegenteil: Seit zu Beginn der 70er Jahre der Schreibprozess selbst in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses rückte, zeigen die Beobachtungen bei kompetenten Schreiberinnen und Schreibern übereinstimmend, dass diesem Prozess ein bestimmter, modellhafter Ablauf von aktiven Teilprozessen (s. Abb. S. 40) zugrunde liegt.⁴ Gudrun Spitta hat die Modelle verschiedener Autoren miteinander verglichen und festgestellt, dass diese Teilprozesse ein hohes Maß an Übereinstimmung zeigen. Aus diesen grundlegenden Erkenntnissen der Schreibprozessforschung entwickelte sie das „Generalisierte Schreibprozessmodell“, in dem sie die wesentlichen Abläufe zusammenfasst⁵.

Das Schreibprozessmodell

Den ersten Schritt bilden immer Motivations- und Zielbildungsprozesse, man braucht einen guten – meist persönlichen – Grund, der es lohnend macht, die Mühen des Schreibens auf sich zu nehmen.

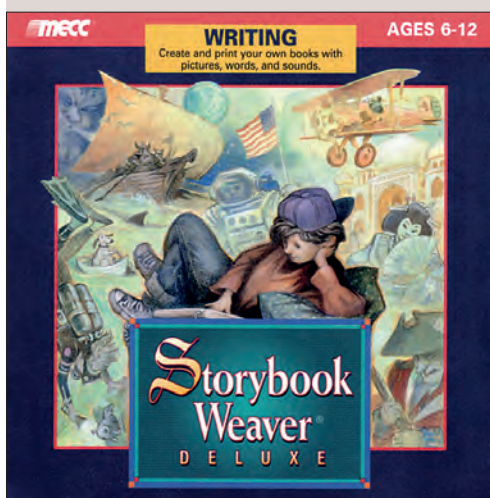
Hat man ein solches Schreibziel vor Augen, muss man sich gedanklich mit der Sache auseinandersetzen und die Prozesse zum Gedankengenerieren und Wissenaktivieren in Gang bringen, um z.B. im Gespräch mit anderen oder beim Stöbern in Büchern erste Ideen für die Umsetzung zu entwickeln. Dabei entsteht im Kopf schon eine vorläufige, sprachlich noch nicht unbedingt fassbare Form des Textes.



SOFTWARE-EMPFEHLUNGEN für das Verfassen von Texten

Vor einigen Jahren gab es spezielle Schreibprogramme für Kinder, die durch die besonderen Formatangebote (Plakate, Einladungskarten, Büchlein, Klappkarten, etc.) und durch kleine Bildchen und grafische Elemente zum Schreiben und Gestalten einluden. Leider sind diese Programme schon längst vergriffen und werden nicht wieder aufgelegt. Falls Sie noch eines davon besitzen, sollten Sie es hüten und vor allem: den Kindern in der Schule zur Verfügung stellen! Manchmal kann man *Works für Kids*, *Juniors Schreibstudio* oder den *Creative Writer* auch noch im Internet über ebay und ähnliche Anbieter bekommen.

Who They Are! What They Want! and How to Win Them Over!
Jeff Herman's Guide to Book Editors, Publishers, and Literary Agents 2004, \$ 20,96.



Für Kinder, denen so leicht nichts einfällt, das sie schreiben könnten, sind Programme wie „*Storybook Weaver Deluxe 2004*“ von Riverdeep, The Learning Company (zu beziehen über www.amazon.com) eine gute Hilfe.

Eine ausführliche und sehr anregende Beschreibung dieses Schreibprogrammes finden Sie im Beitrag auf S. 32/33 in diesem Heft.

Wir schreiben ein Buch.

CD-ROM für Windows 3.1/95. M8/Das Medienteam, Runkel Januar 2000.

Vergleichbar, wenn auch bei Weitem nicht so reichhaltig ist

dieses deutsche Programm, das leider auch nur noch mit sehr viel Glück im Internet zu bekommen ist.

Piccola. Der Multimedia-Baukasten zum Lesen und Schreiben.

Litera Nova, 2004, € 68,-
(Einzellizenz),
www.LiteraNova.de.



Neu und deshalb auch noch erhältlich ist eine Berliner Variante: „*Piccola*“ von Litera Nova. Dieses Programm ermöglicht es den Kindern ebenfalls, über die Gestaltung von Handlungsorten (die alle aus Berlin und Umgebung stammen), das Auswählen von Figuren und Gegenständen und das Einfügen von Sprech- und Denkblasen Ideen zum Schreiben zu entwickeln und schließlich einen kleinen Text dazu zu verfassen.

Dieses Programm ist ein sehr empfehlenswerter Multimedia-Baukasten, mit dem die Kinder Geschichten, Comics, Wörterbücher und mehr gestalten können.

Viele Programme für den Anfangsunterricht, die mit sprechenden Anlauttabellen arbeiten, sind auch für das erste Schreiben eigener kleiner Geschichten geeignet, wenn diese Programme eine Schreibfläche und Möglichkeiten zum Abspeichern und Ausdrucken der Geschichten besitzen (vgl. die Empfehlungen im Magazinteil von Heft 2/Rechtschreiben, diese Programme eignen sich alle auch als Schreibwerkzeug).

ANI...PAINT.

Medienwerkstatt Mühlacker,
€ 47,- (Einzellizenz), zu bestellen
über: www.medienwerkstatt.de.
Dieses Malprogramm ist eben-
falls geeignet, Kinder zum Erfin-
den eigener Geschichten zu ani-

mieren. Es lohnt sich, sich von
der Internetseite http://www.ani-paint.ch/ap/trickkiste/ag_ani...paint.pdf dazu den Text von
Martin Gerhard „Kinder malen
und gestalten ein gemeinsames
Bilderbuch“ herunter zu laden.



HARDWARE-EMPFEHLUNGEN für das Verfassen von Texten

Um die Kinder im Schreibprozess zu unterstützen fallen zwei Materialien als besonders geeignet auf, die beide im Finken-Verlag erschienen sind: Das „Schreibkarussell“ und „Pfiffikus – Der Sprachgestalter“:

Lilienthal, S./Fimmen-Marquardt, M.:

Schreibkarussell. 3.–5. Schuljahr. Kartei für den kreativen Schreibunterricht.

Finken, Oberursel, € 119,-.



Das „Schreibkarussell“ ist eine Kartei, die mit vielen DIN-A5-formatigen Bildern Kinder zum Schreiben anregen will. Auf der Rückseite finden sich Hilfen für Kinder, die über das Bild hinaus gern noch gezieltere Schreibvorschläge nutzen. Auf 26 Rezeptkarten gibt es darüber hinaus zahlreiche Tipps zur Textgestaltung. Die 80 Bildkarten stellen ein breites Angebot dar, das (in reduzierter Form) von Klasse 2 über die ganze Schulzeit hinweg sinnvoll im Schreibunterricht eingesetzt werden kann. Da jede Karte in dem mitgelieferten Holzkasten zweimal vorhanden ist, können von einer Kartei gleich zwei Klassen einer Schule profitieren.



Die Themen sind: Geister und Außerirdische, Abenteuer, Spaß-Lügen-Unsinn, Fantasie, Reisen, Spiele und Spielzeug, Nachrichten, Katastrophen, berühmte Personen, Märchen, Gefühle.

Winzen, H. J.:

Pfiffikus – Der Sprachgestalter (ab 2. Schuljahr). Das neuartige Nachschlagewerk zur Wortschatzerweiterung und Ausdrucksverbesserung. Finken, Oberursel, € 9,90. www.finken.de.

Auch „Pfiffikus“ ist ein Material, das sich gut beim Schreiben nutzen lässt. Es ist ein Nachschlagewerk in Registerform, das Kindern eine Vielzahl von Wörtern, Ausdrücken und Redensarten nach Wortfeldern geordnet anbietet, die besonders in der Über-

arbeitungsphase hilfreich sein können.

Neu dazu erschienen ist ein Kopiervorlagenheft „Mit Pfiffikus auf Wörterfang ab 2. Schuljahr. Formulierungsübungen mit dem Sprachgestalter Pfiffikus“, € 14,80.

Mythos/Saga/Morena/1001-Karten.

OH-Verlag, Moritz Egetmeyer, Kirchzarten, www.OH-cards.com, Mythos/Saga/1001-Karten-Spiel: je € 12,90. Morena: € 19,90.

Schöne Anregungen zum Erzählen und Schreiben können Bildkarten wie die aus dem OH-Verlag bieten: Die Spiele „Mythos“, „Saga“, „Morena“ und „1001-Karten“ bieten reiches Material für die Fantasie und können in der Freien Schreibzeit als Anregung dienen oder gezielt als Spiel

eingesetzt werden, um das Fantasieren und Ausspinnen von Geschichten zu unterstützen.

Die Spiele sind in 19 verschiedenen Sprachen erhältlich, unter anderem in englisch, französisch, spanisch, italienisch, türkisch und demnächst auch russisch.

Zudem bietet der OH-Verlag auch Workshops zu seinen Spielen an.

Paul Johnson:

Schön gestalten mit Mini-Büchern.

Verlag an der Ruhr, Weilheim 2204, € 18,-.

www.verlagruhr.de

Dieses Buch beschreibt und zeigt viele gute Ideen zur Präsentation von Kindertexten in Mini-Büchern. 30 illustrierte Anleitungen für kleine Bücher zum Ausschneiden, Falten und Gestalten können die Freude am Schreiben zusätzlich unterstützen.

Empfehlungen zum WEITERLESEN

Bambach, Heide: **Erfundene Geschichten erzählen es richtig.** Lesen und Leben in der Schule. Libelle, CH-Lengwil 1989.

Graves, Donald: **Kinder als Autoren: Die Schreibkonferenz.** In: Brügelmann, Hans/Balhorn, Heiko (Hrsg.): Schriftwelten im Klassenzimmer. Ideen und Erfahrungen aus der Praxis. Libelle, CH-Lengwil 1995.

Spitta, Gudrun: **Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2.** Cornelsen-Velhagen & Klasing, Bielefeld 1985.

Spitta, Gudrun: **Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten.** Cornelsen Scriptor, Frankfurt a.M. 1992.

Spitta, Gudrun (Hrsg.): **Freies Schreiben – eigene Wege gehen.** Libelle, CH-Lengwil 1998.

AUTORINNEN DIESES HEFTES

Nina Bode-Kirchhoff

ist Referendarin an einer Grundschule in Bremen.

Erika Brinkmann

ist Professorin für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd.

Lisa Brinkmann

ist Studentin der Grundschulpädagogik an der Universität Siegen.

Babette Danckwerts

ist Schulleiterin an einer Grundschule in Kreuztal.

Jan Harries

ist Referendar an einer Grundschule in Bremen.

Edda Hogh

ist Schulleiterin an einer Grundschule in Schwäbisch Gmünd.

Theo Kaufmann

ist Bereichsleiter für Sprachen am Seminar für Didaktik und Lehrerbildung in Sindelfingen und Vorsitzender des „Vereins für Leseförderung Waiblingen“.

Thomas Klaffke

ist Rektor an der Freiherr-vom-Stein-Schule Neckarsteinach und Mitherausgeber der Zeitschrift „Lernende Schule“.

DIDACTA 2005

Auf der Bildungsmesse vom 28.02.05–04.03.05 in Stuttgart finden Sie den Friedrich Verlag, die Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung und vpm in der **Halle 5.0 Stand 103**.

In dieser Zeit stehen Ihnen auch immer die Grundschul-Redaktionen persönlich zu einem Gespräch oder bei Fragen zur Verfügung. Wir würden uns freuen, Sie dort begrüßen zu dürfen!

HEFTVORSCHAU

Die nächste Ausgabe von Grundschule Deutsch zum Thema „Vorlesen“ erhalten Sie im März 2005.

... UND RÜCKSCHAU

- Heft 1: Freie Lesezeiten
- Heft 2: Rechtschreiben
- Heft 3: Auswendiglernen & Vortragen: Winter

Szenen aus einem 1. Schuljahr: Pippi Langstrumpf mal zwei (Teil 4)



Jule gehört zu den Kindern, die schon zu Schulbeginn lesen und schreiben können. Marie kann das noch nicht. Trotzdem arbeiten die beiden Freundinnen viel zusammen.

Heute hat Jule angefangen, ihre Lieblingsfigur „Pippi Langstrumpf“ zu malen. Das gefällt Marie und sie beginnt ebenfalls ein Portrait von Pippi. Anschließend schreibt Jule zum Bild eine Geschichte von ihrer Heldin.

Nun kommt Marie in Schwierigkeiten: Beim Malen kann sie mit-halten, aber mit dem Schreiben klappt es noch nicht so richtig. Mit Hilfe der Anlauttabelle kann sie zwar schon einzelne Wörter aufschreiben, aber eine ganze Geschichte? Das traut sie sich noch nicht zu.

Aber sie hat Glück: Der Lehrer sitzt noch ganz allein an seinem Tisch im Klassenraum, offensichtlich hat heute noch kein anderes Kind ein Problem, bei dem er helfen soll. Also geht Marie zu ihm hin und bittet ihn, ihr „Sekretär“ zu sein. Sie diktiert ihm langsam und mit deutlicher Betonung, was er für sie aufschreiben soll. Stolz kehrt sie anschließend zu Jule mit der Geschichte zurück.

Am Ende des Schultages zeigen beide Mädchen ihre Bilder im Abschlusskreis den anderen Kindern, die Geschichten werden vom Lehrer dazu vorgelesen.

Lisa Brinkmann

GRUNDSCHULE DEUTSCH

I M P R E S S U M

HERAUSGEBER

Kallmeyer bei Friedrich in Velber
in Verbindung mit Erika Brinkmann

STÄNDIGE MITARBEIT

Babette Danckwerts und Edda Hogh

REDAKTION UND VERLAG

Christine Stadler
Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
GmbH, Im Brande 19, 30926 Seelze
Tel.: 05 11/40 00 4-179 (Verlag)
Tel.: 05 11/40 00 4-231 (Redaktion)
Fax: 05 11/40 00 4-219
E-mail: info@kallmeyer.de

VERLAGSLEITUNG

Uwe Brinkmann, Hubertus Rollfing

ABOSERVICE

Tel.: 05 11/40 00 4-1 52
Fax: 05 11/40 00 4-1 70

LESERSERVICE

Tel.: 05 11/40 00 4-1 75
Fax: 05 11/40 00 4-1 76

ANZEIGENLEITUNG

Erhard Friedrich Verlag GmbH
Bernd Schrader
Im Brande 17, 30926 Seelze-Velber
Tel.: 05 11/40 00 4-1 31
Fax: 05 11/40 00 4-1 19
Preisliste Nr. 2, gültig ab 01. 01. 2001

REALISATION

Friedrich Medien-Gestaltung/
Doro Siermantowski

TITELILLUSTRATION

Doro Siermantowski

ILLUSTRATIONEN

Susanne Wendland
Eva Wagendriestel (Schreibideen-Kartei)
Doro Siermantowski

DRUCK

Jütte-Messedruck Leipzig GmbH

GRUNDSCHULE DEUTSCH erscheint vier-teljährlich. Das Jahresabonnement besteht wahlweise aus 4 Heften oder 4 Heften und 4 Materialpaketen. Der Einzelbezugspreis im Abonnement beträgt in 2004 € 6,- für ein Heft, € 12,50 für das Materialpaket. Das Jahresabonnement kostet € 24,- für 4 Hefte, € 74,- für 4 Hefte und 4 Materialpakete. Ausland auf Anfrage. Alle Preise zzgl. Versandkosten im Jahr im Voraus zahlbar. Nicht-Abonnenten zahlen € 9,- je Heft, das Materialpaket € 18,-, zzgl. Versandkosten.

Die Mindestbestelldauer des Abonnements beträgt ein Jahr. Es läuft weiter, wenn nicht bis sechs Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird. Bei Umzug bitte den Verlag benachrichtigen.

GRUNDSCHULE DEUTSCH können Sie direkt beim Verlag oder über alle Buchhandlungen beziehen.

© Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Unverlangt eingesandte Beiträge werden sorgfältig geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt. Die als Material gekennzeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassenstärke vervielfältigt werden.

ISSN 1616-7112

Bestell-Nr. Themenheft **8716**
Materialpaket **8916**

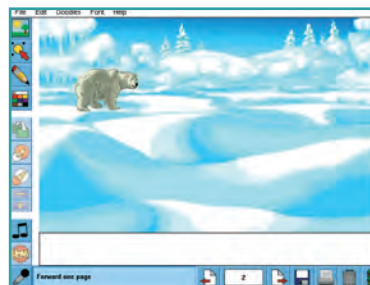
Eisbär und Alligator werden Freunde

Auch der Computer kann ein hilfreiches Werkzeug beim Texteverfassen sein.

Richtig interessant wird es, wenn man dabei mithilfe eines Malprogrammes die Geschichte nach und nach gemeinsam entwickeln kann.

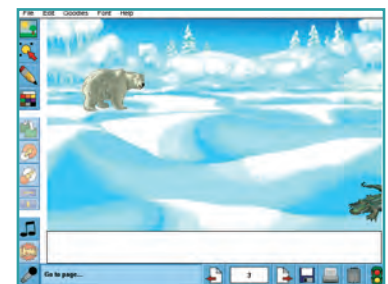
Freie Schreibzeit: Max und Leon haben beschlossen gemeinsam eine Geschichte zu schreiben. Sie wissen aber noch nicht, worüber sie schreiben könnten. Die Lehrerin empfiehlt ihnen, den Computer zu nutzen und ein neues Programm auszuprobieren¹. „Aber Vorsicht“, warnt sie, „das Programm ist auf Englisch!“ Nun sind die beiden Jungs hellhörig und wollen unbedingt damit arbeiten. Auf dem Bildschirm finden sie sich schnell zurecht, die Menüleiste lädt zum Ausprobieren ein und die englischen Erklärungen, die beim Anklicken der einzelnen Symbole erscheinen und die man sich auch anhören kann, finden sie lustig – brauchen sie aber nicht, um das Pro-

gramm nutzen zu können. Zuerst einmal stöbern sie in den Hintergrundbildern herum und entscheiden sich schließlich für eine Schneelandschaft. Nun müssen sie überlegen, wer oder was in dieser Geschichte vorkommen soll. Max wählt einen Eisbären aus und platziert ihn an einer passenden Stelle im Bild.

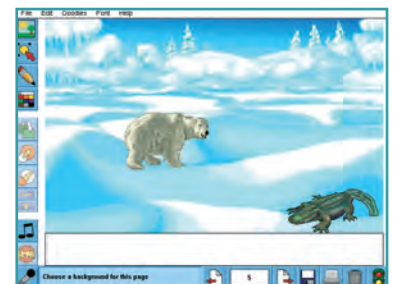


Leon besteht darauf, dass in dieser Geschichte auch ein Alligator vorkommen soll, das ist sein Lieblingstier. „Aber Krokodile gibt es nur in ganz warmen Ländern“, protestiert Max. „Ja, aber vielleicht hat der Alligator beim Tauchen die Orientierung verloren und ist in die falsche Richtung geschwommen!“

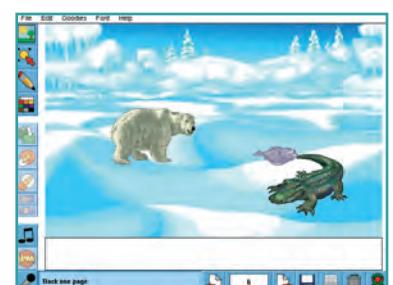
Das klingt überzeugend und die dritte Seite der Geschichte sieht nun so aus.



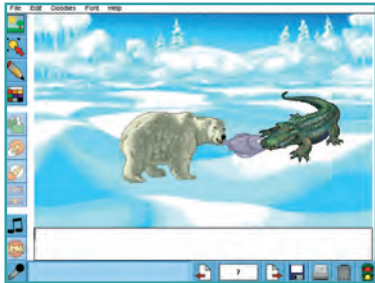
„Und was machen die jetzt zusammen?“, fragt Max. „Die haben Hunger und brauchen was zu fressen!“, erläutert Leon. „Klar“, sagt Max, „die angeln sich einen Fisch.“



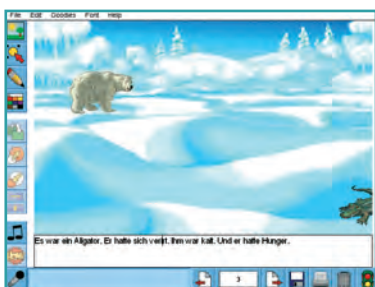
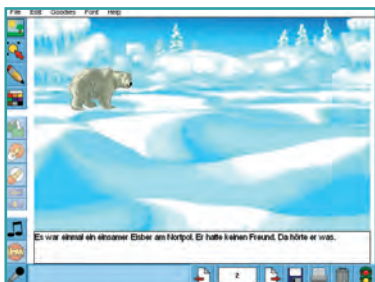
Mit Hilfe des Malprogramms verändert er den Schwanz des Alligators, so dass dieser in einem Eisloch hängt und der Alligator damit angeln kann. Und tatsächlich, es klappt!



Der Alligator hat einen Fisch gefangen, den sich schließlich beide Tiere teilen.



Und nun geht es richtig los, die Schreibidee hat sich in den Köpfen der Kinder entwickelt, sie haben einen Plot gefunden und der Schreibprozess kann beginnen.



Seite um Seite wächst der Text, bis Eisbär und Alligator endlich Freunde geworden sind. Die beiden Jungen schreiben abwechselnd, beraten sich zwischendurch immer wieder und klären Meinungsverschiedenheiten, bis sie beide mit dem Verlauf der Geschichte einverstanden sind. Mit Unterstützung der Lehrerin überarbeiten Max und Leon das

Geschriebene und präsentieren schließlich stolz als Endprodukt ein fertig ausgedrucktes Buch im Abschlusskreis.

Solche Programme können den Schreibprozess besonders in der Phase, in der es noch an einer interessanten Schreibidee fehlt, anregen. Das hilft vor allem den Kindern, die sich schwerer als andere mit dem Erfinden einer Geschichte tun und das Schreiben häufig mit den Worten „Mir fällt aber nichts ein“ ablehnen. Durch die vielen Gestaltungsmöglichkeiten mit den zahlreichen Hintergrundbildern und den verschiedenen Figuren und Gegenständen, mit denen sich die Bilder bevölkern lassen, kann sich vor dem eigentlichen Schreiben ein gedanklicher Textentwurf entfalten, der das Formulieren des Textes erleichtert.

Für andere Kinder, die schon ohne solche Hilfen genügend Ideen und Geschichten im Kopf haben, reicht ein ganz normales Schreibprogramm wie Word aus, damit sie schon vom 1. Schuljahr an den Computer als Schreibwerkzeug benutzen können. Die meisten Kinder brauchen – besonders, wenn sie es gewohnt sind, zu zweit am Computer zu arbeiten – keine speziellen Hilfen für den Umgang mit Tastatur, Schriften, Formatierungsmöglichkeiten und dem Ausdrucken.

Falls doch einzelne Kinder noch nicht alleine mit dem Schreibprogramm zurecht kommen, findet sich im Internet unter der Adresse <http://www.lehrer-online.de/url/wordkartei> von Sven Ludwig eine Kartei, mit der Kinder ab der 2. Klasse lernen können, das Programm Word kompetent zu nutzen. Besonders in der Überarbeitungsphase schätzen viele Kinder den Computer: Viele Überarbeitungsschritte können sie damit schon selbstständig durchführen und mit zunehmender Rechtschreibsicherheit gelingt es ihnen auch immer besser, die Rechtschreibkontrolle zu nutzen: Ist ein Wort markiert, muss man überlegen und ausprobieren (am besten zu zweit), ob man es schafft, das Wort zu berichtigen und damit die Markierung verschwinden zu lassen. Vor dem Ausdrucken sollte dann allerdings die Lehrerin noch die Endkorrektur unterstützen, damit der Text nicht nur gut aussieht, sondern auch fehlerfrei und damit für die anderen Kinder lesefreundlich ist. ■



¹ Storybook Weaver Deluxe (vgl. Magazin, ab S.44)



Was soll es sein?

Eine Recherche quer durch die verschiedenen Bildungs- und Lehrpläne der Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz¹

Wer bestimmt eigentlich, welche Textformen im Deutschunterricht der Grundschule „durchgenommen“ werden müssen? Schaut man in die einschlägigen Sprachbücher, wird man mit einer Fülle von verschiedenen Textformen konfrontiert, die offenbar alle mit ihren spezifischen Merkmalen erarbeitet und eingeübt werden sollen. Schaut man in die Bildungs- und Lehrpläne der einzelnen Bundesländer, ergibt sich ein ganz anderes Bild: In fast allen Curricula steht, dass die Kinder *verschiedene* Textformen kennen lernen, nutzen, und sich zunehmend „in der Wahl der Textform in Hinblick auf Schreibabsicht und Adressatenbezug“ orientieren sollen (vgl. z. B. das Kerncurriculum Deutsch des Niedersächsischen Kultusministeriums 2006, „Kompetenzbereich Schreiben“ S. 15 ff.). Es geht also nicht darum, einen bestimmten Kanon unterschiedlicher Textformen mit den Kindern einzuüben, sondern nur um eine *Auswahl* – und darum, in sinnvollen Verwendungszusammenhängen

die jeweils angemessene Form zu verwenden und den Kindern dafür Hilfen anzubieten.

Übereinstimmend finden sich in allen Bildungs- und Lehrplänen Hinweise darauf, dass die Kinder mit Texten umgehen sollen, die *erzählenden* und *informierenden* Charakter haben (vgl. Bildungsplan Baden-Württemberg, 2004). In den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen ist der Bereich „Texte verfassen“ z. B. in die drei Aufgabenschwerpunkte „*Alltägliches Schreiben*“, „*Erzählendes, sachbezogenes und appellierendes Schreiben*“ und „*Poetisches Schreiben*“ gegliedert worden. In allen Bildungs- und Lehrplänen wird ähnlich wie im Beschluss der KMK betont, dass das Schreiben „zur Kommunikation, zur Aufbewahrung von Informationen, zur gedanklichen Auseinandersetzung sowie zum kreativen und gestalterischen Umgang mit Sprache“ dienen soll (Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich, Beschluss der Kultusministerkonferenz 2004, S. 10). Diese

Hinweise sind dann in der Regel durch *Beispiele* angereichert wie z. B. im Grundschullehrplan Bayern, in dem zum Bereich „Sachtexte“ folgende Erläuterungen für den Unterricht gegeben werden: „*Handlungsanweisungen formulieren, z. B. Spielanleitung, kurze Sachtexte verfassen, Ausstellungsstücke beschriften, Tagebuch führen, Langzeitbeobachtungen notieren, einen ‚Steckbrief‘ schreiben, Sachsituationen aufschreiben*“. Oder es werden – wie im Hamburger Rahmenplan „*Brief, Erzählung, Zeitungsbericht, Elfchen*“ – Beispiele für unterschiedliche Textsorten aufgelistet.

Jedoch findet man in den Lehrplänen durchweg *keine verbindlichen Vorgaben* zu den Textformen. Überwiegend werden Erläuterungen zur Unterrichtsgestaltung wie in Nordrhein-Westfalen gegeben (Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule, Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2003, S. 36 f.; s. Abb. rechts).

Aufgaben- schwerpunkte	Unterrichtsgegenstände in den Klassen 1 und 2	Unterrichtsgegenstände in den Klassen 3 und 4
Alltägliches Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • zu vielen Gelegenheiten und Anlässen schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibsituationen im Alltag erkennen und zum Schreiben für sich und andere nutzen • Schreibenanlässe aus den Themen des Unterrichts schriftlich umsetzen
Erzählendes, sach- bezogenes Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • Erlebnisse und Geschichten in Wörtern und Sätzen aufschreiben • Sachverhalte und Begebenheiten aus den eigenen Lebensbereichen aufschreiben • Bitten, Wünsche, Aufforderungen und Vereinbarungen aufschreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Erlebnisse, Gedanken und Gefühle für andere nachvollziehbar aufschreiben • reale und erdachte Ereignisse erzählen, dabei Erzählstrukturen, Erzählzusammenhänge und sprachliche Mittel beachten • sich durch Literatur, Kunstwerke und Musik zum Schreiben anregen lassen • Dialoge und Szenen schreiben • Sachverhalte in verständlicher Form aufschreiben • Bitten, Wünsche, Aufforderungen und Vereinbarungen adressatengerecht formulieren
Poetisches Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • poetische Texte schreiben, z. B. in Anlehnung an Bilderbücher, Kinderlyrik 	<ul style="list-style-type: none"> • zu kinder-literarischen Figuren und Geschehnissen schreiben • Strukturen poetischer Texte für eigene Texte nutzen

In allen Bundesländern wird in den Mittelpunkt des Texteverfassens der *Schreibprozess* (s. auch Grundschrift Deutsch, Heft 4/2004) gestellt. Immer gehört das *Vorbereiten*, *Schreiben* und *Überarbeiten* dazu. Die Kinder sollen „den Schreibprozess selbstständig [gestalten] und verfassen ihre Texte bewusst im Zusammenhang von Schreibabsicht, Inhaltsbezug und Verwendungszusammenhang. Dabei greifen die Teilprozesse des Schreibens ineinander: Texte planen, aufschreiben und überarbeiten“ (Bildungsstandards im Fach

Deutsch für den Primarbereich, Beschluss der Kultusministerkonferenz 2004, S. 10).

Damit dieser Schreibprozess gelingt, hat der nordrhein-westfälische Lehrplan unter der Rubrik „Einstellungen und Haltungen“ folgende Ziele für die Kinder aufgelistet:

- Sie lassen sich zum Schreiben von Texten inspirieren.
- Sie können selbstverantwortlich über Themen, Realisierungsformen und die Nutzung von Schreibhilfen entscheiden.

- Sie fühlen sich für ihre Texte verantwortlich. (Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung, Grundschrift, Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2003, S. 47)

Für das *Überarbeiten* wird in fast allen Bundesländern die Vermittlung von Arbeitstechniken und -methoden eingefordert, die das Überarbeiten der Texte erleichtern sollen und helfen können, Texte genau anzuhören und darüber zu sprechen, sinnvoll

	Verfasserin/Verfasser		Mitschülerin/Mitschüler	
	Das habe ich gut gemacht.	Daran muss ich noch arbeiten.	Das hast du gut gemacht.	Daran musst du noch arbeiten.
Du hast eine passende Überschrift gewählt.				
Du hast deine Geschichte vollständig aufgeschrieben. Sie hat einen Anfang und einen Schluss.				
Du hast aufgeschrieben, was nach dem Fund der Flasche passiert.				
Du hast auch schon aufgeschrieben, was die Personen denken und fühlen.				
Du hast unterschiedliche Satzanfänge gewählt				

le Kritik zu üben, Texte auf ihre Verständlichkeit und Wirkung zu überprüfen, Änderungsvorschläge zu machen, Veränderungen zu erproben und schließlich die Texte in Bezug auf die äußere und formale Gestaltung und auf die sprachliche Richtigkeit hin zu optimieren. Dabei werden häufig Schreibkonferenzen als Organisationsrahmen vorgeschlagen, d. h. Gespräche kleiner Gruppen von Kindern über die Textentwürfe, um dem Autor bei der Überarbeitung zu helfen. Bei der *Bewertung* der Texte sollen neben dem Endprodukt sowohl die Planungsphase als auch die Überarbeitungsleistung mit gewürdigt werden. Dabei ist die Selbsteinschätzung der Kinder

in einigen Bundesländern ausdrücklich gefragt (z.B. in Brandenburg, Bremen, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern) und wird über vorgegebene oder selbst entwickelte Kriterienraster mit einbezogen, wie in dem Beispiel (s. Abb. oben) aus den „*Niveau-bestimmenden Aufgaben für die Grundschule*“ aus Sachsen-Anhalt (Entwurfssfassung 2006, S. 52). Die situations- und adressatengerechte Gestaltung der Texte und die Veröffentlichung und Würdigung besonders gut gelungener Schreibergebnisse sind in den Bildungsplänen ebenfalls fest verankert. **Fazit:** Kinder sollen in der Grundschule im Kontext bedeutsamer Situationen immer selbstständi-

ger Texte planen, schreiben und überarbeiten und dabei *verschiedenen Textformen* begegnen und diese nutzen. Es sollten Texte mit erzählendem und beschreibendem Charakter und literarische Texte sowie Sach- und Gebrauchstexte dabei sein – die Wahl der Textform ergibt sich durch die Schreibabsicht, den Adressatenbezug und den Verwendungszusammenhang (s. auch das Materialpaket zu diesem Heft). ■

Anmerkungen

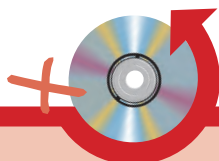
¹ Die Lehrpläne von Rheinland-Pfalz und dem Saarland sind noch nicht veröffentlicht.

Online-Quelle für die Lehrpläne der Bundesländer: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=400>.

„Streng verboten in mein Zimmer zu kommen!“

Bevor Kinder die Merkmale von Textformen für eigene Texte nutzen können, müssen sie erfahren haben, welche Rolle das Lesen und Schreiben im Alltag spielen können und welchen persönlichen Nutzen man aus dem Umgang mit Schrift ziehen kann.

MATERIAL



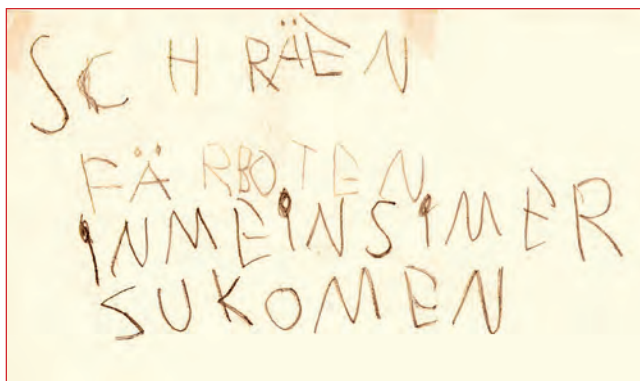
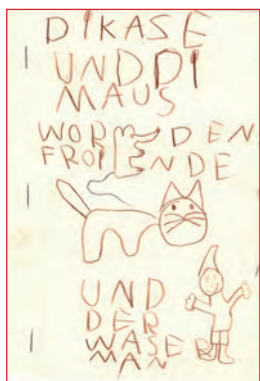
Das Poster **DAS KANN MAN ALLES LESEN** (s. Abb. S. 20) finden Sie im Materialpaket zu diesem Heft in Format DIN A1.

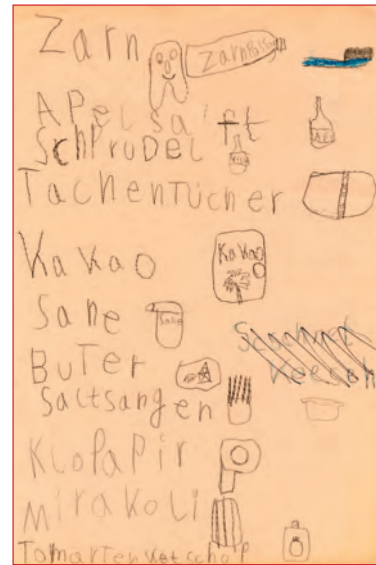
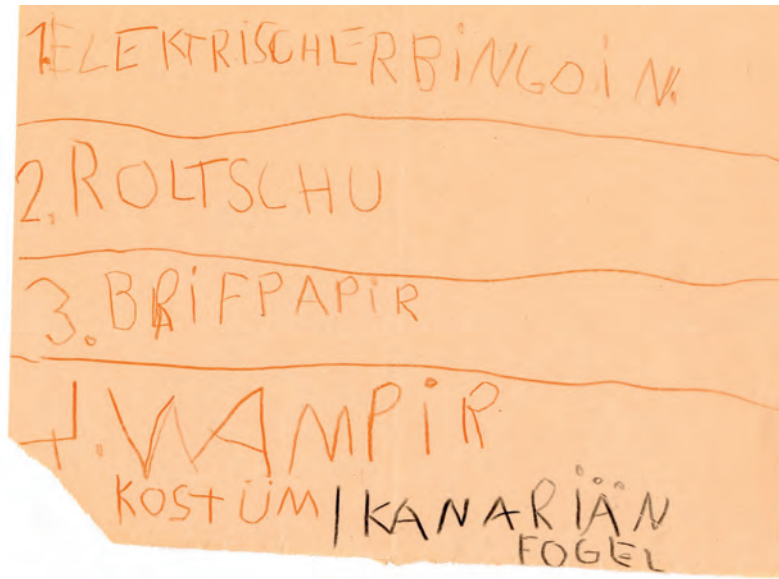
Auch ohne Unterricht kennen und gebrauchen Kinder ganz unterschiedliche Textformen – je nachdem, was die Situation gerade erfordert. Besonders gut belegen lässt sich das an den Bild- und Schriftbeispielen von Vorschulkindern, die immer dann die Schrift nutzen, wenn es für sie an-

gebracht ist. Dann schreiben sie Einladungskarten, Kofferpacklisten, Wunschzettel, Briefe, Notizzettel, Spielanleitungen, Gebrauchsanweisungen, Beschwerden, Schilder für die Zimmertür, Listen mit Telefonnummern, Stundenpläne, Bücher und Kochrezepte (s. Abb. im Text).

Das gilt aber nur für *die* Kinder, die in ihrer Vorschulzeit oft erlebt haben, wie Schrift genutzt wird, denen viel vorgelesen wurde, die gesehen haben, dass man beim Einkaufen gut einen Einkaufszettel gebrauchen kann, um nichts zu vergessen, dass zum Kochen ein Kochbuch oder Rezept benutzt wird, die wissen, dass man über Briefe, E-Mails und Handys Nachrichten austauschen kann. Für diese Kinder ist der Umgang mit Schrift etwas ganz Alltägliches – wenn dann auch noch das **Interesse für das Lesen und Schreiben** hinzu kommt, beginnen sie oft schon sehr früh, die Schrift für ihre eigenen Bedürfnisse zu nutzen.

In den Familien anderer Kinder spielt die Schrift keine große Rolle. Sie kennen keine Menschen, die voll Genuss ein Buch lesen oder sehnlichst auf einen Brief warten oder am Computer E-Mails schreiben. Solche Kinder, die sich vielleicht nicht für Buchstaben, aber für Zahlen oder Zierfischzucht interessieren,





Die Rolle von Schrift und Schreiben wird auch schon Vorschul-Kindern deutlich, wenn sie damit ihre eigenen Bedürfnisse verwirklichen können.

müssen in der Schule überhaupt erst einmal erfahren, wofür man das Lesen und Schreiben braucht. Funktionale Situationen in der Schule zu initiieren, die der reichen Schrifterfahrung aus der Alltagswelt der anderen Kinder entsprechen, ist nicht immer ganz einfach – oftmals beschränkt sich dies auf das Notizenmachen (um am nächsten Tag an die Sportschuhe zu denken) oder auf die Gestaltung von Einladungskarten für den geplanten Elternnachmittag.

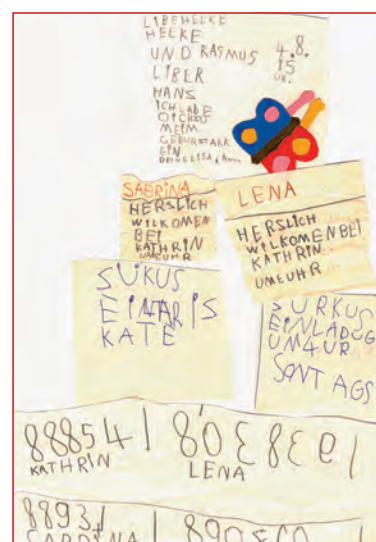
Um die Vielfalt alltäglicher Umgangsmöglichkeiten mit Schrift aufzuzeigen, haben wir ein Poster mit unterschiedlichen Lese- und Schreibsituationen entworfen (s. S. 20 **H** und Materialpaket **M**). Die Kinder können gezielt nach Personen suchen, die lesen und schreiben, oder nach Büchern, Heften, Medien, in denen Schrift für bestimmte Zwecke gebraucht wird, und sich gegenseitig davon berichten. Das Poster soll aber nicht nur zum Anschauen und Diskutieren genutzt werden. In erster Linie soll es Anregungen

für die Arbeit im Klassenraum bieten, wie das z. B. im folgenden Bericht aus einem 3. Schuljahr deutlich wird.

Ein Büchlein für das Mäuschen

Morgenkreis in einer 3. Klasse vor Beginn der freien Arbeitszeit: Die Kinder erläutern sich gegenseitig ihre Schreibideen. Am Tag zuvor war gemeinsam eine lange Liste mit Textformen angefertigt worden (s. Kasten S. 20), die die Kinder beim Betrachten des Posters unter dem Titel „Das kann man alles lesen“ zusammengetragen hatten. Heute sollen die Kinder selbst einen zweckgerichteten Text schreiben und sich von den Situationen auf dem Poster inspirieren lassen.

„Ich will mit Tobi zusammen ein Tierbuch schreiben“, sagt Jan und fügt großzügig hinzu: „Es könnten noch mehr mitmachen, weil das Tierbuch ganz dick werden soll.“ Die Lehrerin fragt nach, ob sich anderen Kinder den beiden anschließen wollen oder es schon weitere



Vorhaben gibt. Liam erklärt, dass er eine Liste aufschreiben will von allen Tieren, die auf dem Poster vorkommen. Marie und Jule wollen gemeinsam mit Ösgül und Ramadan ein Bild-Wörterbuch herstellen und zu allen Bildern die Wörter in den verschiedenen Sprachen der Kinder ihrer Klas-

se aufschreiben. Dafür wollen sie alle Kinder, die eine andere Sprache sprechen können, interviewen. Alex möchte gern ein Adressbuch machen und alle Namen und Telefonnummern von den Kindern eintragen, die Lust haben, nachmittags mit ihm Fußball zu spielen.

Nachdem die Kinder ihre Vorhaben genannt haben und auch die Gruppe von Jan für das Tierbuch größer geworden ist, fragt die Lehrerin: „Und du, Pia? Was möchtest du schreiben?“ – „Ich möchte ein Büchlein für das Mäuschen oben auf dem Dachboden schreiben, damit es mehr zu lesen hat!“ ■

DAS KANN MAN AUF DEM PLAKAT ALLES LESEN:



Buch
Zeitschrift
E-Mail
Brief
Comic
Rezept
Fahrplan
Bastelanleitung
SMS
Steckbrief
Tagebuch
Tiergeschichte
Bild-Wörter-Buch
Einkaufsliste
Adressbuch
Kalender
Luftpost
Nachrichten im Fernsehen
Ladenschild
Straßenschild
Preisschilder
Plakate an der Litfaß-Säule
Graffiti an der Wand
Bericht
Büchlein (Maus)
Telefonbuch

Texte überarbeiten will gelernt sein

Kinder brauchen Unterstützung bei der Planung ihrer Texte,
beim Umgang mit den Entwürfen und bei der Beratung dieser Entwürfe
mit anderen Kindern, damit aus ihren individuellen Schreibideen
gute Texte werden können.



Das Überarbeiten von Texten gehört in der aktuellen Schriftsprachdidaktik als Selbstverständlichkeit zum Schreiben dazu. Im Unterrichtsalltag ist dies noch nicht überall in ausreichendem Maße angekommen. Möglicherweise ist einer der Hauptgründe dafür, dass es vielen Kolleg(innen) in der Schule schwer fällt, ausreichend *interessante und funktionale Schreibbanlässe und -gelegenheiten* in ihren Unterricht einzubinden, die für die Kinder zu eigenen Schreibzielen werden können. Nur dann werden die Kinder Interesse daran haben, möglichst *gute Texte zu verfassen* und die Mühen des Überarbeitens auf sich zu nehmen. Für einen solchen *Schreibprozess* brauchen die Kinder

darüber hinaus *Zeit und Hilfen im Unterricht*, um *Methoden und Arbeitsweisen* für die *Schreibplanung*, für den *Umgang mit Textentwürfen*, für die *Beratung mit anderen* und für die *Überarbeitung der Texte* erwerben und ausbauen zu können.

In den Beiträgen dieses Heftes **H** finden Sie viele verschiedene Vorschläge für solche Schreibbanlässe, die es den Kindern ermöglichen, eine ganz *eigene Schreibidee* zu entwickeln, für die es sich lohnt, den Text immer wieder kritisch durchzugehen, sich mit anderen zu beraten, den Text zu überarbeiten und schließlich in eine gut lesbare und möglichst attraktive Form zu bringen.

Nicht alle Texte benötigen jedoch ein so hohes Maß an Aufmerk-

samkeit – dies ist abhängig von der Bedeutsamkeit des Schreibziels: Soll der Text veröffentlicht werden, z.B. in einem Buch, im Internet, in einer Ausstellung oder gar in einer Lesung, ist die Chance größer, dass es für die Kinder wichtig wird, einen *guten* Text zu verfassen und dafür entsprechend hart zu arbeiten. Für eine solche Überarbeitung reicht es jedoch nicht aus, den Text nur daraufhin zu überprüfen, ob die Überschrift passend gewählt ist, ob aussagekräftige Adjektive verwendet wurden und ob bei Satzanfängen darauf geachtet wurde, Wiederholungen wie „Und dann...“ zu vermeiden – wie uns dies die einschlägigen Materialien in Form von Arbeitsblättern und Sprachbüchern oftmals glauben machen wollen. Wie eine sinnvolle Arbeit an den Texten der Kinder aussehen kann, finden Sie ebenfalls in diesem Heft – allerdings in ganz verschiedenen Varianten: Schauen Sie, welcher Vorschlag am besten zu Ihnen und Ihrer Klasse passt!

Und die Rechtschreibung?

In einem *Textentwurf* spielt die orthografische Korrektheit des Textes noch keine Rolle. Erst wenn der Text für das Autorendkind nach den entsprechenden Schreibkonferenzen oder anderen Überarbeitungsverfahren inhaltlich und sprachlich so weit gediehen ist, dass er in diesen Bereichen „fertig“ ist, folgt die Korrektur der Rechtschreibung als nächster Arbeitsschritt. Der Text wird von dem Autorendkind allein oder von 2–3 Kindern gemeinsam daraufhin überprüft, ob die Wörter richtig geschrieben sind. Sobald sich Zweifel ergeben, die im Gespräch miteinander und durch das gemeinsame Nachdenken unter Einbeziehung der gelernten Strategien nicht aufzuklären sind (z. B. die Bedeutung des Wortes zu nutzen, um Rückschlüsse auf die Schreibung zu ziehen; das Wort zu verlängern, um sich den Auslaut hörbar zu machen; oder über die Zugehörigkeit zu einer Wortfamilie das Schreibproblem zu lösen), sollten die Kinder diese Wörter im Wörterbuch nachschlagen (s. dazu: Grundschule Deutsch, Heft 16/2007 „Nachschlagen & Informieren“). Es ist damit zu rechnen, dass die Kinder nur einen Bruchteil der tatsächlichen Fehler in diesem Verfahren entdecken – und manches Wort wird vielleicht sogar „verschlimmbessert“. Wichtig daran ist nicht in erster Linie, wie viele Fehler die Kinder tatsächlich finden und verbessern, wichtig ist vielmehr die Verantwortung, die sie für die Richtigschreibung ihrer Texte übernehmen. Sie sollen sich erst dann Hilfe holen, wenn sie selbst

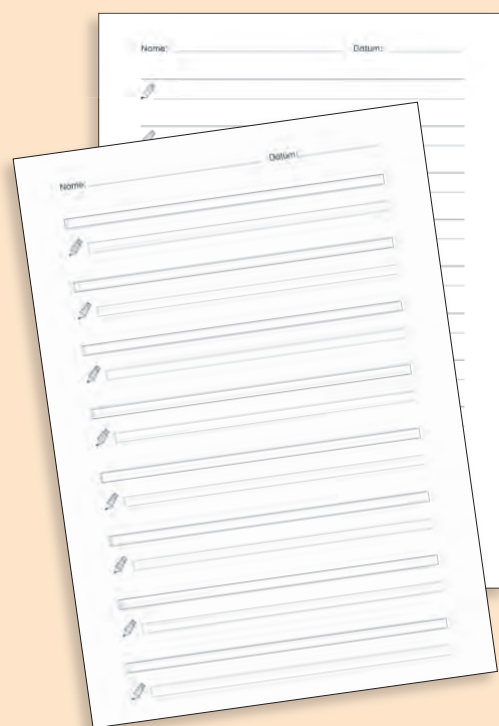
keine weiteren Problemstellen mehr entdecken können. Gibt es in dem Text dann noch Fehler, von denen Sie annehmen, dass das betreffende Kind sie mit einem entsprechenden Hinweis doch finden und verbessern kann, sollten Sie genau dies in einem gezielten Arbeitsauftrag an das Kind weiter vermitteln, z. B. den Text daraufhin zu überprüfen, ob alle Satzschlusszeichen gesetzt sind und jeder Satz mit einem großen Buchstaben beginnt. Bedeutet dies für das Kind kein Problem mehr, wäre die Überprüfung der Auslautverhärtung (verlängern!) oder die Kontrolle, ob alle Nomen groß geschrieben wurden (s. dazu auch: Grundschule Deutsch, Heft 6/2005, S. 8ff. „Großschreib-Automat“) eine geeignete Herausforderung. Bietet der Text keine Hinweise für einen solch gezielten Arbeitsauftrag, kann man einzelne (aber bitte nur wenige!) falsch geschriebene Wörter mit einem Punkt markieren und deren Schreibung im Wörterbuch nachschlagen lassen. Auch dann bleiben vermutlich immer noch einige Wörter übrig, die nicht korrigiert wurden. Deren Korrektur sollten dann Sie übernehmen, damit das Kind anschließend den Text ohne Fehler abschreiben und ausgestalten kann.

Für Kinder, denen das Schreiben besonders große Mühe macht, weil der Schreibprozess noch sehr langsam und mühsam abläuft, oder für Kinder, die sehr ungern schreiben, kann das Abschreiben auch von Ihnen oder jemand anderem übernommen werden. Manchmal hilft es schon, wenn der Text nicht mit der Hand, sondern mit dem Computer oder der

Schreibmaschine abgeschrieben werden darf bzw. gestempelt oder mit der Druckerei gesetzt wird. Je nach Verwendungszweck können die Texte durch Illustrationen, Verzierungen und/oder andere besondere Gestaltungsmöglichkeiten (Aufkleben auf farbigem Papier, Binden zu kleinen Büchlein oder großen Geschichtenbüchern) kostbar gemacht werden. Bedacht werden sollte bei allen Anforderungen an die Überarbeitung: Sie ist kein Selbstzweck, sondern soll helfen, den eigenen Text für andere leichter lesbar zu machen. Und: Komplettkorrekturen überfordern. Jeder von uns kann nur wenige Hinweise auf einmal aufnehmen. Konzentration auf wenige Punkte bringt mehr als eine flächendeckende Überarbeitung. ■

Anmerkung:

¹ Idee aus: Bartnitzky, Horst: Deutschunterricht 1. Kompetent im Unterricht der Grundschule. Schneider, Hohengehren 2008.



„Liebste Löwin, willst du mit mir Bananen fressen?“

Um einen Text inhaltlich überarbeiten zu können, ist es notwendig, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen: Den schreibenden Kindern muss es gelingen, sich in die Rolle der zukünftigen Leser(innen) zu versetzen.

„Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ macht wunderbar deutlich, wie schwierig es ist, die eigene Perspektive beim Schreiben gegen eine fremde auszutauschen, wenn z. B. der Affe für den Löwen in seinem Brief an die Löwin schreibt „Liebste Freundin, wollen Sie mit mir auf die Bäume klettern? Ich hab auch Bananen. Total lecker!

Gruß Löwe.“ und der Löwe nur mit einem immer lauter werden- den „NEIN“-Gebrüll deutlich machen kann, dass keines der Tiere es auch nur im Entferntesten versteht, sich in die Rolle des Löwen zu versetzen und in seinem Namen der Löwin etwas vorzuschlagen, was Löwe und Löwin näher zueinander bringen könnte.

„Aber neiiiiin!“, brüllte der Löwe, „so etwas hätte ich doch nie geschrieben!“

Das gleiche Problem haben (nicht nur) die Kinder, wenn sie ihre eigenen Texte inhaltlich noch einmal überarbeiten und sich dabei in die Rolle der zukünftigen Leser(innen) hineinversetzen sollen. Es ist zu Beginn unend-

Herzlichen Dank an den Bajazzo-Verlag für die kostenlose Abdruckgenehmigung der schönen Illustrationen aus dem Buch „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“.



lich schwierig, sich klarzumachen, dass das Hintergrundwissen zu einer Geschichte, das man beim Schreiben im Kopf hat, der zukünftigen Leserin nicht ebenso selbstverständlich zur Verfügung steht wie der Verfasserin. Bei fremden Texten gelingt es leichter, die Leser(innen)perspektive ganz bewusst einzunehmen und der Verfasserin durch gezieltes Nachfragen und mithilfe von Formulierungsvorschlägen deutlich zu machen, wo noch Informationen fehlen, um die Geschichte verstehen zu können oder welche alternativen Formulierungen bestimmte Einzelaspekte noch klarer herausarbeiten würden.

Eine solche Fremdsicht auf den Text hilft nicht nur der Verfasserin, sondern trägt auch dazu bei, dass über das Besprechen der Geschichten anderer Kinder der Blick für die Unzulänglichkeiten der eigenen Schreibprodukte geschult wird und es immer leichter fällt, schon frühzeitig beim Schreiben auch an die zukünftigen Leser(innen) zu denken.

„Liebste Löwin, lass uns zusammen eine Gazelle jagen!“

Um das Einnehmen fremder Perspektiven bewusst zu schulen, eignet sich das Bilderbuch von Martin Baltscheit besonders

gut. Auch im ersten und zweiten Schuljahr können die Kinder schon begreifen, dass die Tiere für den Löwen völlig unpassende Briefe schreiben, weil es ihnen nicht gelingt, sich in die Rolle des Löwen hineinzusetzen. Das gemeinsame Nachdenken, warum diese Briefe den Löwen zu einer solchen „NEIN“-Brüllerei veranlassen und wie man ihm bei seinem Problem helfen könnte, fordert die Kinder heraus, sich in die Rolle des Löwen zu versetzen. Sie werden darüber nachdenken und sich evtl. noch sachkundig machen, was aus der Sicht des Löwen eine angemessene Beschäftigung und die richtige Nahrung ist, bevor sie versuchen, einen passenden Brief aus der Perspektive des Löwen zu schreiben.

Ein solcher bewusst vorgenommener Perspektivenwechsel ist ein erster Schritt zu Schreibkonferenzen, in denen die Kinder als Zuhörer(innen) und Ratgeber(innen) die Texte ihrer Mitschüler(innen) immer differenzierter auf Verständlichkeit, Stimmigkeit und sprachliche Qualität hin untersuchen und durch konstruktive Rückmeldungen den Autor(inn)en helfen, aus Textentwürfen *gute* Texte zu machen. ■



Baltscheit, Martin: Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Zürich: Bajazzo 2002.
 Danckwerts, Babette: Lust auf Bücher. In: Grundschule Deutsch, Heft 1. Seelze: Kallmeyer 2004, S. 10 ff.

Die SCHREIBFÄHIGKEITEN der Kinder individuell herausfordern und weiter entwickeln

Es ist gar nicht so einfach, Materialien zu finden, die Kinder beim Verfassen und bei der Überarbeitung ihrer eigenen Texte so unterstützen können, dass sie zwar helfen, den Arbeitsprozess zu strukturieren, diese aber nicht in ein unerwünschtes Korsett zwingen, in dem Schreibidee und -ziel möglicherweise verloren gehen. Diese Balance zwischen Struktur und Freiraum ist schwierig zu halten und gelingt nur, wenn man ihnen zutraut, die Verantwortung für ihren Text selbst zu übernehmen und zu entscheiden, welche Veränderungen ihrem Text gut tun und welche nicht.

► Büchel, E./Isler, D.:

Sprachfenster.

Lehrmittel für den Sprachunterricht auf der Unterstufe.

Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2006, € 22,60.

Von allen Materialien zur Unterstützung der Kinder beim Verfassen von Texten hat mich das **Sprachfenster** am meisten überzeugt. Dieses Arbeitsbuch aus der Schweiz richtet sich an Grundschulkinder und ist für einen ganzheitlichen, offenen und differenzierenden Sprachunterricht konzipiert. Zu jedem der Bereiche „Lesen“, „Schreiben“, „Reden und Zuhören“ und „Gespräche führen“ gibt es *Arbeitstechniken* und *Trainingsformen*. Der Bereich *Memos* am Ende des Buches ist so etwas Ähnliches wie eine Werkzeugkiste zum Nachschlagen für den Bereich Sprache und enthält

neben Begriffsklärungen Hilfen zur Rechtschreibung, zur Wort- und zur Satzgrammatik.

Der Bereich „Schreiben“ beginnt mit der Übersicht „Die Welt des Schreibens entdecken“ und macht dabei schon deutlich, dass das Schreiben in seiner ganzen Breite betrachtet wird. Eine sol-

che Mindmap mit den Kindern selbst zu entwickeln bzw. fortzuführen ist eine lohnende Idee für Ihren Unterricht.

Bei den Arbeitstechniken zum Bereich *Schreiben* findet sich genau das, was man bei vielen anderen Materialien zum Textverfassen so sehr vermisst



► Lilienthal, S./Fimmen-Marquardt, M.:

Schreibkarussell. Kartei für den kreativen Schreibunterricht.
Finken, Oberursel, € 139,-.

(obwohl es in allen Lehr- und Bildungsplänen inzwischen gefordert wird): Das Schreiben eines Textes/einer Geschichte wird als Prozess verstanden, der über das Finden von *Textideen*, das Planen von *Texten*, das *Schreiben eines Entwurfs*, das Lösen von *Schreibproblemen*, das *gemeinsame* oder das *individuelle Überarbeiten* schließlich zu einem *Schreibprodukt* führt. Für diese Teilprozesse bietet das „Sprachfenster“ sinnvolle Unterstützungen und Hilfen für die Kinder.

Zusätzlich zu diesem wunderbaren *Arbeitsbuch für die Hand der Kinder* gibt es für die Lehrer(innen) ein *Handbuch*, mehrere *Themenordner* und *Trainingskarteien* mit Angeboten für die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und auch für besonders leistungsstarke Kinder. Dieses Material ist nicht nur für den gesamten Grundschulbereich ein Gewinn, sondern auch weit darüber hinaus!

Um Kinder zum Schreiben anzuregen, ist das **Schreibkarussell** aus dem Finken-Verlag aus meiner Sicht nach wie vor ab Klasse 3 aufwärts die interessanteste Schreib-Kartei auf dem Markt: „Das <Schreibkarussell> ist eine Kartei, die mit vielen DIN-A5-formatigen Bildern Kinder zum Schreiben anregen will. Auf der Rückseite finden sich Hilfen für Kinder, die über das Bild hinaus gern noch gezieltere Schreibvorschläge nutzen. Auf 26 Rezeptkarten gibt es darüber hinaus zahlreiche Tipps zur Textgestaltung. Die 80 Bildkarten stellen ein breites Angebot dar, das (in reduzierter Form) von Klasse 2 über die ganze Schulzeit hinweg sinnvoll im Schreibunterricht eingesetzt werden kann.“ (s. auch *Grundschule Deutsch*, 04/2004, S. 46 f.).



► Edda Hogh:

Schreib-Fink.

Freies Schreiben von Anfang an.
Finken, Oberursel, € 119,-.

Inzwischen gibt es mit dem **SCHREIB-FINK** eine weitere sehr gelungene Schreib-Kartei, die das *Freie Schreiben* von

Anfang an in den Blick nimmt. Die 79 schön gestalteten Bildkarten, die nach typischen Interessensgebieten der Kinder ausgewählt wurden und neben den Illustrationen zeitgenössischer Grafiker(innen) auch Fotos und Gemälde verschiedener Künstler aus unterschiedlichen Jahrhunderten zeigen, „haben vorrangig Impulsfunktion, sollen Freude am Schreiben auslösen und für eigene Gedanken, Interpretationen und Fantasien viele Möglichkeiten offenlassen“, so die Erläuterungen im Handbuch. Darüber hinaus enthält das



AUTOR(INN)EN DIESES HEFTES

Heide Bambach hat bis 2003 die Primarstufe der Bielefelder Laborschule geleitet. Seither lebt sie in Hamburg und ist in der Lehrerfortbildung tätig.

Susanne Helene Becker ist Herausgeberin der Zeitschrift DEUTSCH 5 bis 10 beim Friedrich-Verlag. Seit vielen Jahren ist sie Autorin und hat schon über so einigen Überarbeitungen gebrütet.

Erika Brinkmann ist Professorin für deutsche Sprache, Literatur und ihre Didaktik an der PH Schwäbisch Gmünd.

Michael Gierse ist Lehrer an einer Gemeinschaftsgrundschule in Grevenbroich.

Juliee Hajek (BA Fachbezogene Bildungswissenschaften, Grundschule) arbeitet zur Zeit in einer Kindertagesstätte.

Kirsten Hartel (BA Fachbezogene Bildungswissenschaften, Grundschule) ist derzeit Studentin an der Universität Bremen (Master of Education, Grundschule).

Edda Hogh ist Schulleiterin an einer Grundschule in Schwäbisch Gmünd.

Thomas Klaffke ist Rektor einer Schule in Neckarsteinach und Mitherausgeber der Zeitschrift „Lernende Schule“.

Katharina Kröger ist Lehrerin an einer Grundschule im Kreis Höxter.

Beate Leßmann arbeitet am Institut für Qualitätsentwicklung in Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH) in der Lehreraus- und -fortbildung.

Navina Mach hat ihr erstes Staatsexamen an der PH Schwäbisch Gmünd im Oktober 2008 beendet, ab Februar 2009 ist sie Lehramtsanwärterin.

Gudrun Spitta ist Professorin für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur im Bereich Grundschule an der Universität Bremen.

Miriam Weinschenk ist Studentin an der PH in Schwäbisch Gmünd.

Tilla Werner ist Lehrerin an einer Gemeinschaftsgrundschule in Grevenbroich-Kapellen.

BEILAGENHINWEIS

Dem Materialpaket zu dieser Ausgabe liegt eine Beilage des TimeTex Hermedia Verlages bei. Wir bitten um freundliche Beachtung.

umfangreiche Handbuch neben didaktisch-methodischen Anregungen viele Kopiervorlagen, z. B. mit Motiven der Bildkarten, damit die Kinder zu ihrem gewählten Thema ein passendes Schreibblatt (mit unterschiedlichen Lineaturen) bekommen können, und u. a. auch Titelblätter und Rahmen zur Gestaltung eigener Geschichtenbüchlein. Farbfolien dienen dazu, sich in gemeinsamer Runde Geschichten auszudenken und damit das selbstständige Schreiben vorzubereiten. Die mitgelieferten „Finkis“ (Fingerpuppen, s. auch Foto im Beitrag S. 6/7) können von den Kindern als Signal verwendet werden und zeigen, dass sie ihre Geschichte fertig geschrieben haben und sich nun gern mit anderen Kindern – z. B. im Rahmen einer Schreibkonferenz – darüber austauschen und Hinweise zur Überarbeitung diskutieren möchten.

EMPFEHLENSWERTES zum Weiterlesen

► Bartnitzky, Horst: Deutschunterricht 1. Kompetent im Unterricht der Grundschule. Schneider, Hohengehren 2008.

► Abraham, U./Kupfer-Schreiner, C./Maiwald, K. (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Auer, Donauwörth 2005.

► Spitta, Gudrun (Hrsg.): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Libelle, CH-Lengwil 1993.

HEFTVORSCHAU

Die nächste Ausgabe von Grundschule Deutsch zum Thema „Bilderbücher“ erscheint im März 2009.

GRUNDSCHULE
DEUTSCH

I M P R E S S U M

wird herausgegeben von
Kallmeyer bei Friedrich in Velber
in Verbindung mit Erika Brinkmann

REDAKTION

Christine Stadler (v.i.S.d.P.)
Im Brande 17, 30926 Seelze
Tel.: 05 11/40 00 4-231
E-Mail: stadler@friedrich-verlag.de
Internet: www.grundschule-deutsch.de

STÄNDIGE MITARBEIT

Babette Danckwerts
und Edda Hogh

REDAKTIONSSEKRETARIAT

Karin Gottwald
Tel.: 05 11/40004-128
Fax: 05 11/40004-219
E-Mail: gottwald@friedrich-verlag.de

VERLAG

Kallmeyer bei Friedrich in Velber
Erhard Friedrich Verlag GmbH
Im Brande 17, 30926 Seelze
Tel.: 05 11/40 00 4-175
Fax: 05 11/40 00 4-176
www.kallmeyer.de

VERLAGSLEITUNG

Hubertus Rollfing, Dr. Friedrich Seydel

ANZEIGENMARKETING

Bernd Schrader (v.i.S.d.P.)
Erhard Friedrich Verlag GmbH
Im Brande 17, 30926 Seelze-Velber
Tel.: 05 11/40 00 4-131
Fax: 05 11/40 00 4-975
Anzeigenpreisliste Nr. 3
Gültig ab 01.10.2006

ABOSERVICE

Tel.: 05 11/40 00 4-152
Fax: 05 11/40 00 4-170
E-Mail: abo@friedrich-verlag.de

LESERSERVICE

Tel.: 05 11/40 00 4-175
Fax: 05 11/40 00 4-176
E-Mail: leserservice@friedrich-verlag.de

REALISATION UND TITELGESTALTUNG

Doro Siermantowski/Friedrich Medien-Gestaltung

DRUCK

Messedruck Leipzig GmbH
Ostwaldstr. 4, 04329 Leipzig

GRUNDSCHULE DEUTSCH erscheint vierteljährlich. Das Jahresabonnement besteht wahlweise aus 4 Heften oder 4 Materialpaketen. Der Einzelbezugspreis im Abonnement beträgt in 2008 € 6,50 pro Heft, € 13,- für das Materialpaket. Das Jahresabonnement kostet € 26,- für 4 Hefte, € 78,- für 4 Hefte und 4 Materialpakete. Ausland auf Anfrage. Studierende und Referendare erhalten ab 2009 30% Rabatt auf alles, außer auf preisgebundene Bücher. Das gilt, solange sie in der Ausbildung sind und ein Abonnement bei den Friedrich-Verlagen beziehen. Alle Preise zzgl. Versandkosten sind im Jahr im voraus zahlbar. Nicht-Abonnenten zahlen € 9,- je Heft, das Materialpaket kostet € 19,50, zzgl. Versandkosten.

Kündigungsbedingungen: Eine Kündigung ist möglich bis sechs Wochen zum Ablauf des Berechnungszeitraumes. Die Mindestabonnentendauer beträgt ein Jahr. Bei Umzug bitte Nachricht an den Verlag mit alter und neuer Anschrift sowie der Kundennummer (s. Rechnung). GRUNDSCHULE DEUTSCH ist zu beziehen durch den Buch- und Zeitschriftenhandel oder direkt vom Verlag. Bei Nichtlieferung infolge höherer Gewalt oder Störungen des Arbeitsfriedens bestehen keine Ansprüche gegen den Verlag.

© Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt. Die als Material gekennzeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassenstärke vervielfältigt werden.

Mitglied der Fachgruppe Fachzeitschriften im VDZ, im DV und im Börsenverein des Deutschen Buchhandels.

ISSN 1616-7112

Bestell-Nr. Themenheft 8732
Materialpaket 8932

Rechtschreibunterricht

Rechtschreiben lernen.

Aus: GSD, H. 2, S. 4-5.

Der lange Weg zur Rechtschreibung.

Aus: GSD, H. 2, S. 18-21.

Auf zwei Wegen zur Rechtschreibung.

Aus: GSD, H. 6, S. 4-5.

**Zweifel sind der Nährboden
für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz.**

Aus: GSD, H. 6, S. 16-17.

Abschreiben üben.

Aus: GSD, H. 2, S. 29.

**„Rechtschreibung lernen die heute
auch nicht mehr richtig“.**

Aus: GSD, H. 6, S. 14-15.

Was Eltern über Rechtschreibung wissen sollten.

Aus: GSD, H. 10, S. 4-5.

Materialempfehlungen zum Thema.

Aus: GSD, H. 6, S. 46-48.

Empfehlenswerte Rechtschreibmaterialien.

Aus: GSD, Heft 10, S. 45-48.

ERIKA BRINKMANN

Rechtschreiben lernen

Kinder brauchen LehrerInnen, die über einen diagnostischen Blick verfügen und ihnen dort Unterstützung geben, wo es notwendig ist. Gerade im Bereich der Rechtschreibung ist das besonders schwierig, aber auch eine besondere Herausforderung.

Richtig schreiben zu lernen gehört mit zu den wichtigsten Zielen, die die Kinder im Laufe ihrer Schulzeit erreichen sollen. Diese Fähigkeit lässt sich nicht von heute auf morgen erwerben und auch nicht im Laufe der Grundschulzeit. Sie entwickelt sich in einem langwierigen Prozess, der so lange andauert, wie man sich mit Schrift auseinander setzt. Das heißt: Je mehr und je länger wir uns mit Schrift beschäftigen, desto sicherer werden wir im Gebrauch der orthografischen Normen. In der Schule muss es also gelingen, den Kindern Freude am Umgang mit Schrift zu vermitteln, damit sie möglichst gern und viel schreiben und dabei auch im Gebrauch der Rechtschreibung immer kompetenter werden.

Rechtschreibung als Herausforderung

Leider gehört der Rechtschreibunterricht aber gleichzeitig auch zu den unbeliebtesten Fächern in der Schule – und zwar sowohl bei den Kindern als auch bei den LehrerInnen. Das ist schade,

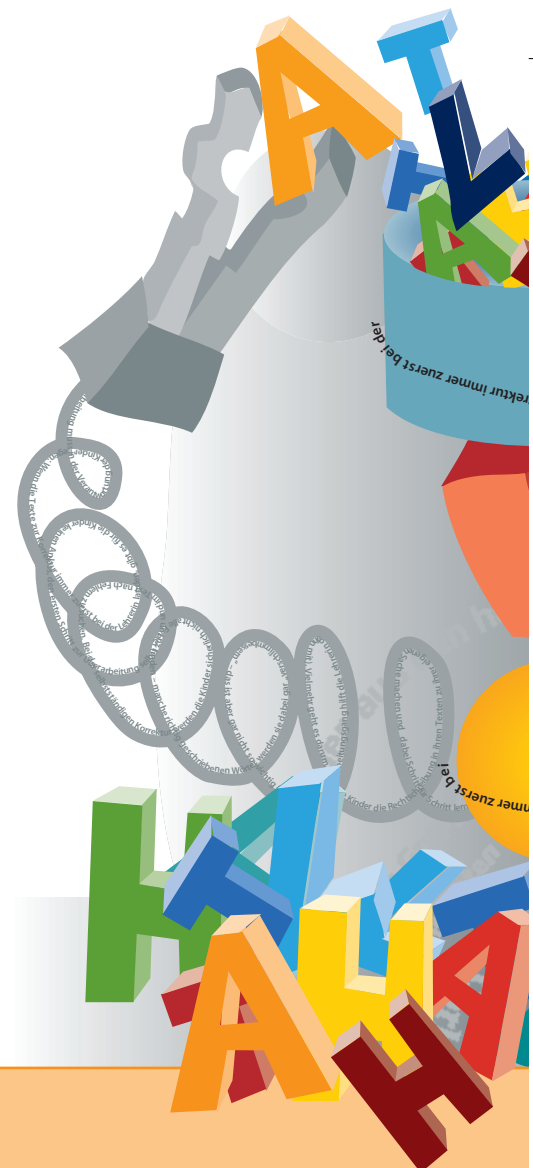
denn das Rechtschreibenlernen kann zu einer interessanten Herausforderung werden, wenn die Kinder frühzeitig erfahren, dass es gute Gründe dafür gibt, möglichst richtig zu schreiben bzw. wichtige Texte für die Adressaten noch einmal rechtschriftlich zu überarbeiten. Der wichtigste Grund dafür ist die bessere Lesbarkeit von orthografisch korrekten Texten. Nur durch die Normierung der Schreibungen ist es uns möglich, schnell und flüssig zu lesen, bei Fehlern stolpert man, der Lesegenuss wird gestört. Wenn die Kinder Texte für wichtige Anlässe schreiben, statt für einen Plastikordner, in dem die Schreibergebnisse abgeheftet und in der Schultasche spazieren getragen werden, ist es viel leichter, ihnen die Notwendigkeit einer rechtschriftlichen Überarbeitung deutlich zu machen.

Die Kinder übernehmen die Verantwortung für die Rechtschreibung

Und diese Überarbeitung muss in der Verantwortung der Kinder liegen: Wenn die Texte zur Kor-

rektur immer zuerst bei der Lehrerin landen, gibt es für die Kinder keinen Anlass, den ersten Schritt zur Überarbeitung selbst zu tun und im Text nach Fehlern zu suchen.

Bei der selbstständigen Korrektur werden die Kinder sicherlich nicht alle Fehler finden – manche richtig geschriebenen Wörter werden sie dabei gar „verschlimmbessern“ – das ist aber gar nicht so wichtig (beim zweiten Überarbeitungsgang hilft die Lehrerin dann mit). Vielmehr geht es darum, dass die Kinder die Rechtschrei-



ZUR SACHE

bung in ihren Texten zu ihrer eigenen Sache machen und dabei Schritt für Schritt lernen, wie man die Texte mit Hilfe von Rechtschreibstrategien, Nachschlagen in Wörterbüchern und der Nutzung von Rechtschreibprogrammen auf dem Computer immer gezielter überarbeiten und letztendlich zur richtigen Schreibung gelangen kann.

LehrerInnen brauchen einen „diagnostischen Blick“

Um die Kinder in diesem Lernprozess sinnvoll zu unterstützen, müssen ihre LehrerInnen erkennen können, wie weit die einzelnen Kinder in ihrer Entwicklung bereits sind. Sie müssen wissen,

welche Hilfen geeignet sind, um das Nachdenken über bestimmte Schreibungen und ihre Herkunft, das Üben von Wörtern, die man sich merken muss, und das Erforschen von Regeltem in der Rechtschreibung bei den Kindern herauszufordern.

Und die Bewertung?

In einem Unterricht, in dem das Schreiben in sinnvollen Zusammenhängen Vorrang hat, in dem die Kinder selbst die Verantwortung für ihre Texte übernehmen, in dem das richtige Schreiben zu einer interessanten Herausforderung für sie wird und in dem sie gezielte Hilfen bekommen, um immer besser mit den Normen

der Orthografie umzugehen, ergeben sich viele Gelegenheiten, die Lernprozesse der Kinder zu beobachten und zu dokumentieren. Zusätzlich lässt sich in kleinen Tests überprüfen, wie weit die Kinder in der Lage sind, die gemeinsam eingeübten Verfahrensweisen und Übungsformen zu nutzen. Zusammengekommen vermitteln all diese Daten ein differenziertes Bild der bereits erworbenen Rechtschreibkompetenz der einzelnen Kinder – sie zeigen aber auch, wie lang dieser Weg war, wo das betreffende Kind begonnen hat, welche Bereiche noch weiter entwickelt werden müssen und wo der/die LehrerIn hilfreich unterstützen kann.

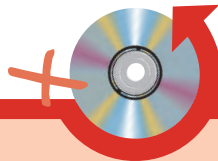


ERIKA BRINKMANN

Der lange Weg zur Rechtschreibung

Drei Strategien befähigen Kinder, sich der Richtigschreibung von Wörtern zu nähern. Um zu überprüfen, welche dieser Strategien ein Kind anwendet, gibt es einfache, sich wiederholende Schreibaufgaben. Und übrigens: Rechtschreibung lernt man ein Leben lang!

MATERIAL



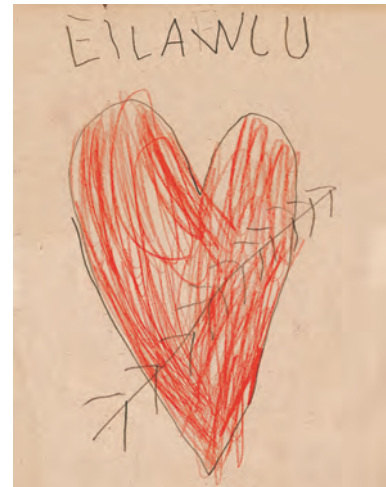
- H** Die Kopiervorlagen **WÖRTERRÄTSEL FÜR FORTGESCHRITTENE** auf den Seiten 20/21 helfen Ihnen, herauszufinden, über welche Rechtschreibstrategien Kinder in der 2.–6. Klasse schon verfügen. Besprechen Sie die Bilder mit den Kindern, und geben Sie ihnen viel Zeit zum Schreiben. Sie sollten dabei nicht abgucken können. Eine
- M** Auswertungs-Hilfe finden Sie im Materialpaket und ein **WÖRTERRÄTSEL FÜR DIE 1. KLASSE** mit Anleitung auf der CD-ROM.

UND NOCH MEHR:

- H** Um Ihre Beobachtungen festhalten zu können und um zu Bewertungen für die Rechtschreibleistungen der Kinder Ihrer Klasse zu bekommen, finden Sie einen kurz- und langfristigen **BEOBACHTUNGSBOGEN FÜR DIE KLASSE 2–6** auf den S. 38/39 in diesem Heft und für die 1. Klasse im Materialpaket auf der CD-ROM.
- M**

Lange vor der Schule beginnen Kinder, sich mit Schrift auseinanderzusetzen. Sie entdecken oft frühzeitig, dass mit Schrift Bedeutung festgehalten wird. Später verstehen sie, dass Wörter durch eine Abfolge von Buch-

staben gekennzeichnet werden. Jetzt lassen sie sich gerne Wörter vorschreiben, die sie abschreiben, als „Merkwortschatz“ ohne Hilfe schreiben und zwischen anderen Wörtern wieder erkennen können. Bei der Einschü-



lung schreiben viele schon Buchstaben und Wörter auf diese Weise auf. Um später zu LeserInnen und SchreiberInnen zu werden, müssen sie erkennen: Unsere Schrift beruht auf dem *alphabetischen Prinzip*. Dieses ermöglicht es, mit nur 26 Zeichen¹ und deren Lautwerten alles aufzuschreiben bzw. zu entziffern.

Hierzu müssen Kinder die Schrift für sich neu erfinden. Das entwickelt sich schrittweise von der Verschriftung der ersten Anlaute über die Abbildung von immer mehr Lauten bis schließlich hin zur genauen Abbildung der Laute. So bietet das Geschriebene eine Ausspracheanleitung, die von den LeserInnen beim lauten Sprechen verstanden werden kann. Diese Fähigkeit ist die wichtigste, die Kinder auf ihrem Weg zum orthografisch korrekten Schreiben gewinnen müssen. Sie ermöglicht es Kindern, Schrift für ihre Zwecke zu gebrauchen, z. B. für solche Mitteilungen (s. Abb.).

Wichtige Strategien beim Rechtschreiben

Um orthografisch korrekt schreiben zu können, müssen Kinder noch zwei weitere Strategien erwerben: die *morphematische* und die *orthografische Strategie*.

Die morphematische Strategie wird beim Schreiben von Wör-

LERNVORAUSSETZUNGEN

tern gebraucht, bei denen sich die Schreibweise erschließen lässt, indem man über die Bedeutung der Wörter bzw. der Wortbausteine nachdenkt („*Fernseher*“ mit „h“ weil es mit „sehen“ zu tun hat) oder indem man durch Verlängern überprüft, wie ein Wort, das am Ende „t“, „p“ oder „k“ klingt, tatsächlich geschrieben wird („*Ber_*“ mit „k“ oder „g“?). Diese Überlegungen beziehen sich auch auf Wortbausteine und auf die Schreibweise zusammengesetzter Wörter mit gleichen Buchstaben an der Nahtstelle wie z. B. „Berggipfel“.

Bei der orthografischen Strategie muss man sich bewusst Wörter oder Wortteile merken, bei denen man die Schreibweise nicht herleiten kann, wie z. B. das „V“ und das „h“ im Wort „Verkehr“: Hier merkt man sich die Vorsilbe „Ver“ als Wortbaustein und das „h“ als besondere Markierung des langen „e“. Manchmal hilft auch die Nutzung von Regelungen und Faustregeln.

Beispiel für Regeln

- Am Satzanfang schreibt man groß.
- Nomen schreibt man groß.

Beispiele für Faustregeln

- Klingt das „a“ im Wort lang wie am Anfang von „Ameise“, schreibt man meistens kein „h“ dahinter (s. S. 33)!
- Nach einem kurzen Vokal (Selbstlaut) kommen meist zwei Konsonanten (Mitlaute). Hörst du nur einen wie in „Sommer“, dann verdoppele ihn!

Hilfen zur Beobachtung der Rechtschreibentwicklung

Um Fortschritte zu erkennen und die weitere Entwicklung sinnvoll zu unterstützen, sollten Kinder regelmäßig ungeübte, besonders schwierige, Wörter aufschreiben. Für die 1. Klasse haben sich das „Neun-Wörter-Diktat“ von H. Brügelmann und die Lernbeobachtung „Schreiben“ von M. Dehn bewährt² (s. auch „Wörterrätsel“, Heft 1, S. 17–19 und auf der CD-ROM zu diesem Heft). Mit der Hamburger Schreibprobe (HSP) von P. May³ lässt sich die Nutzung der morphematischen und der orthografischen Strategie beobachten, ebenso mit dem „Wörterrätsel für Fortgeschrittene“ (s. S. 20/21) **H**.

Die Unterscheidung der drei Strategien bei der Auswertung der Schreibergebnisse ist notwendig, um Kindern gezielte Hilfen für das weitere Lernen zu geben (s. Materialpaket) **M**. Kinder, die die alphabetische Strategie noch nicht ausreichend beherrschen, sollten noch keine Übungen zur Rechtschreibung bekommen. Die morphematische und orthografische Strategie sollte erst ausgebaut werden, wenn Kinder Wörter selbstständig lauttreu konstruieren können. Meist finden sich bei allen Kindern Hinweise, dass sie in Bezug auf beide Strategien noch etwas lernen können. Dieser Prozess dauert an, solange man sich mit Schrift auseinandersetzt.

Die Entwicklung der morphematischen Strategie kann durch regelmäßiges Nachdenken über die Schreibweise besonders komplexer Wörter gestützt werden (vgl. auch S. 14–17). Auch das

Überlegen, welche Wörter bei den Texten für das „Abschreibheft“ (s. Materialpaket) **M** Besonderheiten aufweisen, fördert die Entwicklung dieser Strategie, mit der die Kinder lernen, sich die Schreibungen von Wörtern selbstständig zu erschließen.

Das klappt leider nicht bei allen Wörtern: Manchmal muss man sich die Schreibweise merken, indem man mithilfe eines Übungswortschatzes diese Wörter immer wieder übt, bis man sie automatisch richtig schreibt (s. auch S. 30–37). Diese kann man dann als Modell für die Schreibung ähnlicher Wörter nutzen.

Aber Vorsicht: Häufig findet eine Übergeneralisierung auch bei längst gekannten Wörtern statt, so dass aus dem Wort „Tiger“ plötzlich ein „Tieger“ wird. Solche Fehler sind normal und zeigen, dass ein Kind gerade dabei ist, etwas Neues zu lernen.

Anmerkungen

¹ Hinzu kommen natürlich noch die Umlaute (ä, ö, ü), die Zwielaute (ei, eu, au, äu) und die mehrgliedrigen Grapheme (ch, sch, chs), für die man aber keine neuen Zeichen lernen muss, sondern nur ihre Lautzuordnung.

² Brinkmann, E./Brügelmann, H.: Ideen-Kiste 1. Schriftsprache. vpm, Hamburg 1999, 5. Aufl.

Dehn, Mechthild: Zeit für die Schrift. Kamp, Bochum 1994, 4. überarb. Aufl.

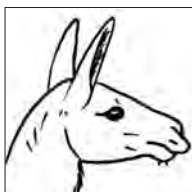
³ May, Peter: Hamburger Schreibprobe. vpm, Hamburg 2001.

Die Wörter des Wörterrätsels für Fortgeschrittene (S. 20/21)

Lama, Telefon, Igel, Tulpe, Pilz, Nagel, Tor, Regenwolke, Tiger, Schranke, Hexe, Fliege, Stein, Eule, Spielplatz, Sonne, Meer, Stuhl, Eidechse, Taschenlampe, Verkehr, Mond, Ritterrüstung, Hähne, Spielfeld, Pferd, Motorrad, Stuhllehne, Häuser, Fahrrad.

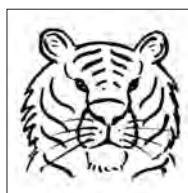
Wörterrätsel für Fortgeschrittene

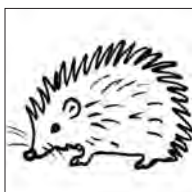
Name: _____ Datum: _____







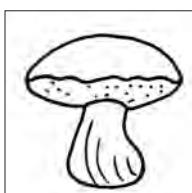




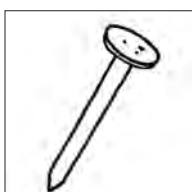


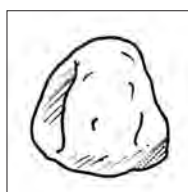


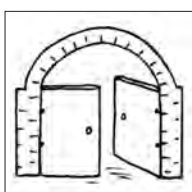








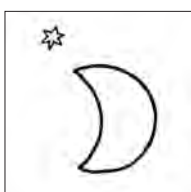
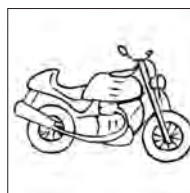
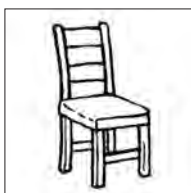
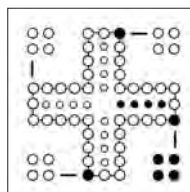
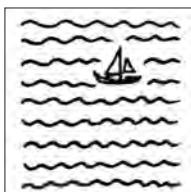
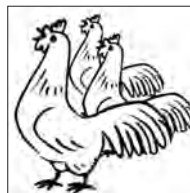
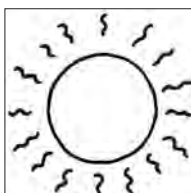
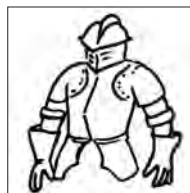
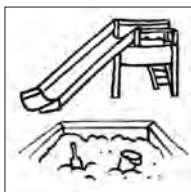






ZUM SCHREIBEN

UNTERRICHTSIDEEN KLASSE 2-6



Auf zwei Wegen zur Rechtschreibung

Wenn wir etwas aufschreiben wollen, gehen wir sehr unterschiedlich vor – je nachdem, wie viel Erfahrung wir bereits im Umgang mit Schrift gewonnen haben. Wissen wir, wie das betreffende Wort geschrieben wird – weil wir es schon häufig geschrieben und gelesen haben und uns die Schreibweise mit den spezifischen Rechtschreibmustern dabei bewusst oder unbewusst gemerkt haben – brauchen wir beim Schreiben nicht mehr darüber nachzudenken. Es geht sozusagen automatisch.

Kennen wir die Schreibweise des Wortes noch nicht so gut, greifen wir auf drei Strategien zurück:

- Wir orientieren uns an der Lautung (**alphabetische Strategie**) und überlegen parallel dazu,
- ob wir uns die Schreibweise des Wortes herleiten können, z. B. über die Stammschreibung („Fähre“ hat etwas mit „fahren“ zu tun, also mit „h“) oder verlängern das Wort, um uns das Problem der Auslautverhärtung zu erschließen („Standard“ mit „d“ – es hat nichts mit „Standarte“ zu tun) oder wir suchen nach verwandten Wörtern, die z. B. ein „au“ enthalten, um herauszubekommen, ob das Wort mit „äu“ oder „eu“ geschrieben wird (**morphematische Strategie**).

➤ Zusätzlich wenden wir die Analogiebildung an, indem wir Wörter, die ähnlich klingen und von denen wir wissen, wie sie geschrieben werden, als Modell verwenden und Rechtschreibmuster daraus für das unbekannte Wort übernehmen („Wiese/Riese“; aber auch „Tiere/Tieger“). Auch die Orientierungsmöglichkeit an immer oder häufig zutreffenden Regelungen („*Nomen schreibt man groß.*“/„*Nach kurzem Vokal folgen fast immer zwei Konsonanten.*“) wird dabei genutzt (**orthografische Strategie**).

Kroitsschpinne oder Kräutzspiene

Dies gilt für fortgeschrittene Schreiberinnen und Schreiber und bezieht sich immer auf das bereits vorhandene Rechtschreibwissen, das allerdings überwiegend unbewusst gebraucht wird, also ohne dass wir explizit darüber nachdenken. Ein Kind, das z. B. das Wort „Kreuzspinne“ schreiben möchte, hat viele Möglichkeiten, die Laute:

- /ɔʏ/ : <oi>, <eu>, <äu>,
- /ts/ : <z>, <tz>, <ts>,
- /ʃp/ : <schp>, <sp>,
- /i:/ : <i>, <ie>, <ih>,
- /n/ : <n>, <nn> zu verschreiben, wenn es schon erste Kennt-

nisse über Rechtschreibmuster besitzt. Da sind erstaunlich viele Varianten möglich und die Kinder entscheiden sich in unterschiedlichen Schreibsituationen für ganz unterschiedliche Schreibweisen, weil sie das Wort immer wieder neu konstruieren und ihnen dabei noch das notwendige Anwendungswissen für die verschiedenen Rechtschreibphänomene fehlt.² Je mehr rechtschriftliche Muster und Strukturen den Kindern geläufig werden, umso richtiger werden die Schreibungen auch bei komplexen Wörtern, weil sich in den Köpfen immer mehr klärt, welche Buchstabenfolgen in der deutschen Orthografie unter welchen Bedingungen legal bzw. illegal sind. Das Nachdenken über die Rechtschreibung ist ein erster Schritt, um sich das komplexe orthografische Regelsystem nach und nach immer mehr zu erschließen, bewusst morphematische Bausteine zu verwenden und zunehmend typische Muster und Strukturen in korrekter Weise zu nutzen. Besonders gut anbahnen und unterstützen kann man das bei regelmäßigen Gesprächen über die Schreibung schwieriger Wörter, wenn die Kinder sich gegenseitig erklären, warum sie das betreffende Wort so und nicht anders schreiben würden (vgl. Grundschule Deutsch, Heft 2, S. 14 ff. **H**).

ZWEI-WEGE-MODELL DER RECHTSCHREIBUNG¹

Weg 1

Das Wort wird direkt aus dem inneren orthografischen Lexikon abgerufen. Dort ist es entweder vollständig gespeichert oder das Kind hat sich besonders die „kritischen Stellen“ im Wort gemerkt und kann nun die wortspezifischen orthografischen Informationen abrufen und, ohne bewusst darüber nachzudenken, losschreiben.

„Ich weiß nicht
genau, wie das
Wort geschrieben
wird.“

„Ich weiß,
wie das Wort
geschrieben
wird.“

Weg 2

Das Wort wird konstruiert: Das Kind spricht sich das Wort vor und bildet dabei die artikulatorischen Merkmale ab. Dabei nutzt es zusätzlich sein vorhandenes (überwiegend implizites) Regelwissen wie die Laut-Buchstaben-Korrespondenz und deren Wahrscheinlichkeiten, orthografische Regelmäßigkeiten und die Wortbildungsregeln.

Aller Anfang ist schwer

Zu Beginn ihrer Schreibkarriere konzentrieren sich die Kinder allerdings noch so sehr auf die alphabetische Strategie, so dass sie nicht in der Lage sind, gleichzeitig schon über Feinheiten der Rechtschreibung nachzudenken. Das Gleiche gilt für das Schreiben von Geschichten: Richtet sich die Aufmerksamkeit der Kinder beim Schreiben auf den Inhalt der Geschichte, versuchen sie, die sich entwickelnden Gedanken schriftlich festzuhalten und können sich nicht gleichzeitig auf das richtige Schreiben konzentrieren. Das kann erst in einem nachgeordneten Schritt bei der Überarbeitung geschehen.

Das o.a. „Zwei-Wege-Modell“ des Rechtschreibens macht deutlich, dass wir entweder Wörter automatisch richtig schreiben oder zuerst einmal über die Schreibung nachdenken müssen, und zeigt, dass sowohl das Üben im Rechtschreibunterricht als auch das Nachdenken über die Schreibung von Wörtern wichtige Bausteine des Deutschunterrichts sind.

In diesem Heft setzen wir uns schwerpunktmäßig mit dem zweiten Aspekt auseinander, weil dieser Bereich im Unterricht häufig vernachlässigt wird, für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz aber unerlässlich ist – in einem späteren Heft werden wir dann das Üben in den Mittelpunkt stellen. ■

Anmerkungen und Literatur

¹ In Anlehnung an: Scheerer-Neumann, Gerheid: Kognitive Prozesse beim Rechtschreiben. Eine Entwicklungsstudie. In: Eberle, G./Reiß, G. (Hrsg.): Probleme beim Schriftspracherwerb. Edition Schindele, Heidelberg, S. 193–219.

² Darum machen die Kinder in dieser Phase auch besonders viele Fehler und schreiben die gleichen Wörter immer wieder anders, abhängig davon, welche Rechtschreibmuster sie schon kennen gelernt haben. Das heißt, in dieser Phase geht der Erwerb neuen Wissens typischerweise mit einem erheblichen Anstieg der Fehlerzahl und wechselhaften Schreibungen der gleichen Wörter einher (vgl. Brinkmann 1997, 2004).

Zweifel sind der Nährboden für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz

„Wer nicht fragt, bleibt dumm!“ – Vielleicht ein bisschen hart formuliert, aber Fragen und Zweifel sind gerade auch im Bereich der Rechtschreibung besonders wichtig.

„Nun könnt ihr eure Texte mit dem Wörterbuch kontrollieren“, empfiehlt die Lehrerin, nachdem sie den Kindern ein paar Sätze diktieren hat. Die Kinder holen sich ihre Wörterbücher und beginnen, das Geschriebene zu überprüfen.

Unterschiedliche Herangehensweisen

Maik und Leonie sind rasch damit fertig, sie hatten sich schon während des Diktierens die Wörter markiert, bei denen sie nicht genau wussten, wie sie korrekt geschrieben werden. Dadurch haben sie sich in der Diktat-situation entlastet und konnten ihre Aufmerksamkeit ungeteilt der Schreibung der folgenden Wörter widmen. Mit dieser Arbeitshaltung umgehen sie ein Problem, das viele schwächere Kinder haben: Durch die vielen Wörter, die ihnen noch Probleme bereiten, können sie sich immer weniger auf die neu diktierten Wörter konzentrieren, so

dass sie gegen Ende des Textes immer mehr Fehler machen.

Zum Beispiel Mareike: Ihre Schrift wurde immer fahriger und am Schluss musste sie mehrmals nachfragen, weil sie die diktierten Wörter nicht mehr mitbekommen hatte. Wie gut, dass ihre Lehrerin keine herkömmlichen Diktate mehr schreibt, sondern über die diktierten Texte das Nachschlagen mit Hilfe des Wörterbuches in eine funktionale Situation einbetten will! Nun hat Mareike Zeit, in aller Ruhe die Wörter nachzuprüfen, die ihr nicht richtig erscheinen.

Genau mit diesem Punkt hat Pia Schwierigkeiten: Pia hat gar keine Zweifel an der Schreibung ihrer Wörter. Sie hat alle so aufgeschrieben, wie sie sie gehört hat und ist eigentlich mit ihrer Arbeit ganz zufrieden. Sie braucht nun sehr viel Zeit, um jedes einzelne Wort des diktierten Textes nachzuschlagen und tut das auch nur widerwillig. Nach einer halben Stunde gibt sie auf.

Die orthografisch korrekte Schreibung als Ziel

Möglicherweise hat Pia eine wichtige Einsicht in den Aufbau unserer Schrift verpasst und es ist ihr noch nicht klar geworden, dass es nicht das Ziel ist, so zu schreiben, wie man spricht, sondern dass es das Ziel ist, so zu schreiben, wie es den verabredeten Normen entspricht. Diese Normen haben sich über Jahrhunderte hinweg entwickelt und basieren auf ganz unterschiedlichen, sich überlagernden Prinzipien (s. Kasten), die es nicht möglich machen, sich durch logisches Denken die jeweils richtige Schreibweise zu erschließen, weil sich unsere Orthografie nicht einsinnig logisch entwickelt hat. Die Prinzipien helfen nur, im Nachhinein zu erklären, warum ein Wort so und nicht anders geschrieben wird. Trotzdem gibt es ganz bestimmte Stellen in den Wörtern, die für verschiedene Schreibmöglichkeiten prädestiniert sind wie z. B. die Endung, die Vokallänge, die Vokalkürze usw.

An diesen Stellen muss man lernen, die erste ad-hoc-Schreibung in Frage zu stellen und zu überlegen, welche Möglichkeiten es sonst noch gibt, wenn man sich nicht sicher ist, wie das Wort geschrieben wird. Oft hilft die

Stammschreibung weiter, häufig lässt sich das Problem aber erst durch das Nachschlagen im Wörterbuch endgültig lösen. Man muss also lernen, an den „richtigen Stellen“ zu zweifeln, um auf eine ökonomische Weise nachzuschlagen zu können. Jedes einzelne Wort zu überprüfen, ist tatsächlich außerordentlich anstrengend und im alltäglichen Schriftgebrauch nicht sinnvoll.

„Richtig“ zweifeln muss man lernen

Wie kann Pia das „richtige“ Zweifeln lernen? An welchen Stellen im Wort gibt es verschiedene Möglichkeiten? Und wie bezieht man geschickt sein bereits erworbenes Rechtschreibwissen mit ein? Es gilt für Pia also, ein brauchbares Rechtschreibgespür zu entwickeln. Eine wichtige Basis dafür bilden Wörter, von denen Pia sicher weiß, dass sie sie rechtschriftlich richtig schreiben kann. Also ein persönlicher Grundwortschatz, der z. B. viele Wörter enthält, die für Pia besonders interessant sind (die kann sie sich dann besonders gut merken), solche, die besonders häufig beim Schreiben in dieser Klasse vorkommen, und solche, die sie immer wieder falsch schreibt. Hat sie diese ausreichend geübt, so dass sie sie automatisiert abrufen kann, ist die erste Überlegung bei der Überprüfung eines geschriebenen Textes: „Weiß ich, wie man das Wort orthografisch korrekt schreibt?“ Wenn ja, braucht man nicht mehr im Wörterbuch nachzuschauen. Fällt die Antwort negativ aus, schlägt man besser nach. Darüber hinaus soll-

te Pia möglichst oft den Auftrag bekommen, mit anderen Kindern gemeinsam über die richtige Schreibung schwieriger Wörter zu sprechen, damit sie Modelle dafür bekommt, worüber man beim Schreiben nachdenken und wie man sich die Schreibweise erschließen kann. Nach und nach werden sich dann auch bei Pia Fragen und Zweifel einstellen.

Mit dem Schreibprogramm Hypothesen testen

Besonders gut lässt sich dieser Lernprozess weiter unterstützen, wenn die Kinder die Gelegenheit bekommen, mit einem ganz normalen Schreibprogramm am Computer zu arbeiten. Die Rechtschreibüberprüfung sollte so eingestellt sein, dass die Wörter, die der Computer so nicht in seinem Lexikon findet (weil sie vermutlich falsch geschrieben sind), markiert. Mit diesen markierten Wörtern kann man dann durch die schrittweise Eingabe von verschiedenen Varianten herumexperimentieren: „Habe ich einen wichtigen Buchstaben vergessen?/Ist die Endung so nicht richtig?/Fehlt vielleicht ein -h-?/Oder wird das Wort mit einem Doppelkonsonanten geschrieben?“ Hat man die richtige Hypothese aufgestellt und erprobt, reagiert der Computer sofort, sonst muss man weiter probieren.

Auch in dieser Situation ist es sinnvoll, wenn zwei Kinder miteinander arbeiten und ihre Überlegungen verbalisieren. Der gemeinsame Austausch hilft, immer gezieltere Vermutungen anzustellen und das Rechtschreibgespür weiter zu entwickeln. ■

Prinzipien der deutschen Orthografie

- Das **Lautprinzip** (oder phonologische Prinzip), bei dem sich die Schreibung an der gesprochenen Sprache orientiert, ist das grundlegende Prinzip unserer Orthografie. Es wird überlagert durch
- das **Stammprinzip** (oder etymologische Prinzip) zur grafischen Kennzeichnung von Wortverwandtschaften (betrifft überwiegend Umlaute und Auslautverhärtung), z. B. Hand => Hände (früher: Hant/Hende). Dieses Prinzip ist durch die Rechtschreibreform deutlich gestärkt worden (Stange => Stängel);
- das **Analogieprinzip** (oder historische Prinzip), bei dem die Wörter nach wie vor in ihrer historischen Sprechweise abgebildet werden, obwohl sich die Aussprache längst verändert hat, z. B. li-eb (früher zweisilbig gesprochen), heute einsilbig mit langem /i:/. Das <ie> wurde beibehalten und weitgehend auf die Schreibung anderer Wörter mit /i:/ übertragen (z. B. Biene). Nicht betroffen sind nur Wörter, die ursprünglich nicht aus der deutschen Sprache stammen wie Igel, Tiger, Rosine, Maschine usw.;
- das **Homonymieprinzip** (oder semantische Prinzip), das dafür sorgen soll, dass gleich klingende Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung nicht gleich geschrieben werden (z. B. Lied/Lid, Seite/Saite);
- das **ästhetische Prinzip** (oder grafisch-formale Prinzip) orientiert sich an der optischen „Verträglichkeit“ von Buchstabenfolgen: z. B. keine Verdoppelung von <u>, <ck> statt <kk>, <tz> statt <zz>, „Ohr“ statt „Or“ und „Thron“ statt „Tron“;
- das **grammatische Prinzip** verdeutlicht grammatisch-semantische und grammatisch-syntaktische Elemente durch Groß-, Getrennt- und Zusammenschreibung, sowie die Zeichensetzung.

Da diese Prinzipien nie konsequent greifen, sondern immer nur einen Teil der Wörter betreffen, sind sie auch nicht geeignet, als Hilfe in Zweifelsfällen zu dienen. Es lassen sich mit diesen Prinzipien lediglich die spezifischen Schreibungen einzelner Wörter erklären.

„Frau Böttcher, in meinem Wochenplan steht ‚Abschreibe-Heft‘. Was soll ich denn da machen?“

„Ach ja, Niklas, das kennst du ja noch gar nicht. Also, das geht so: Da hinten, auf dem Regal, steht die Abschreibe-Kiste. Da sind Texte zum Abschreiben drin. Du suchst dir einen aus, der dir gefällt, zum Beispiel zu deinem Lieblingsthema Fußball. Oder du wählst einen aus, den dein Freund Per geschrieben hat.“

„Und was mache ich dann?“

„Dann bekommst du von mir dieses Abschreibe-Heft extra für dich. Hier vorne schreibst du deinen Namen drauf. Dann liest du dir den Text durch, den du ausgesucht hast und überlegst, welche von den Wörtern so geschrieben sind, dass man sich bestimmte Stellen besonders gut merken muss. Diese Wörter trägst du hinten im Heft ein. Dann steckst du den Text in die Hülle auf der Rückseite des Heftes. Nun merkst du dir ein Stückchen davon und schreibst es vorne in das Heft hinein. Denke aber daran, dass du nur in jede 2. Zeile schreibst – eine soll immer frei bleiben.“

„Bin ich dann fertig?“

„Nein, denn jetzt kommt das Wichtigste: Du nimmst den Text wieder aus der Hülle und kontrollierst, ob du alles richtig aufgeschrieben hast. Am besten fängst du beim letzten Wort mit dem Vergleichen an.“

„Bin ich dann fertig?“

„Nein, immer noch nicht – nun musst du alle Wörter, die du nicht richtig geschrieben hast, verbessern. Dafür streichst du das falsche Wort durch und schreibst es in die freie Zeile darüber. Wenn du das sorgfältig

erledigt hast, schaue ich mir an, ob du alle Fehler gefunden hast. Hast du noch welche übersehen, mache ich dir unter den Text in deinem Heft für jeden Fehler einen Punkt. Dann weißt du, wie viele Wörter du morgen noch einmal verbessern musst. Wenn dann alles richtig ist, bekommst du einen Stempel unten drunter, dann weißt du: Nun ist alles in Ordnung!

Alles klar? Dann leg mal los ... Noch ein Tipp: Nimm dir am besten zuerst einen kurzen Text!“

Abschreiben üben

Mit welchen Texten man das Rechtschreiben übt, ist eigentlich egal. Hauptsache, die Kinder merken sich beim Abschreiben besondere Stellen im Wort und haben Interesse am Inhalt, dann lernt es sich leichter.¹

MATERIAL



Das **ABSCHREIBE-HEFT** ist eine gute Möglichkeit, sich in der deutschen Rechtschreibung zu üben. Der Vorteil ist, dass man sich die Texte, die man abschreibt, selbst aussuchen kann (s. Abschreibe-Kartei im Materialpaket).

Vorbereitete Umschläge für die Abschreibe-Hefte bzw. -Ordner Ihrer Klasse finden Sie als Klassensatz im Materialpaket. Zur Fertigstellung benötigen Sie nur noch Plastikhüllen, gelochte Linienblätter und Heftstreifen. Die Anleitungstexte befinden sich auch als Kopiervorlagen im Materialpaket auf der CD-ROM.



¹ Besonders geeignet und oft auch besonders motivierend sind kleine, selbst geschriebene Texte der Kinder, die dann allerdings mit Hilfe der LehrerIn komplett orthografisch überarbeitet werden müssen. Es gibt kaum eine andere Gelegenheit, bei der man den Kindern die Notwendigkeit des Überarbeitens so bewusst machen kann, wie beim Verfassen von Übungsmaterial für die anderen Kinder ... (Dazu finden Sie im Materialpaket auf der CD-ROM Blanko-Seiten für eigene Texte der Kinder.)

„Rechtschreibung lernen die heute auch nicht mehr richtig“

Wie können Eltern davon überzeugt werden, dass nicht jeder Fehler sofort korrigiert werden muss? Auf einem Elternabend kann ihnen klar gemacht werden, was heutigen Rechtschreib-Unterricht, gerade im Bezug auf die freien Texte der Kinder, ausmacht.

Elternabend der 2. Klasse in der Regenbogen-Schule. Frau Roth, die Mutter von Lukas, und Herr Backhaus, Vater von Leonie, haben sich verabredet, gemeinsam zur Schule zu gehen. „Ich bin ziemlich erschrocken, als ich vorhin einen Blick in Leonies Schreibheft geworfen habe“, regt sich Herr Backhaus auf. „Meine Güte, hatte die viele Fehler in ihren Geschichten. Und fast nix war korrigiert. Rechtschreiben lernen die heute auch nicht mehr richtig!“

„Das ist bei Lukas nicht anders“, bestätigt Frau Roth. „Selbst „Vater“ hat er mit <F> geschrieben und „hatte“ nur mit einem <t>. Um so mehr habe ich mich andererseits gewundert, dass er so schwierige Wörter wie „Foul“ und „Schiedsrichter“ richtig geschrieben hat.“ „Das ist mir bei Leonie auch aufgefallen“, stimmt Herr Backhaus zu. „Sie hat mehrere Wörter in ihrer Zoo-Geschichte verbessert: Bei „Panter“ hat sie nachträglich das <h> noch eingefügt, bei „Tieger“ das <e> wieder gestrichen. Aber warum hat die Lehrerin nicht auch die anderen Fehler korrigiert?“

Eine Viertelstunde später.

Frau Knorre, die Mitte des 2. Schuljahres die Klasse als Schwangerschaftsvertretung übernommen hat, stellt den Eltern ihr Konzept für den Schreibunterricht vor: „Für mich das Wichtigste: Ich möchte, dass die Kinder mit Freude schreiben. Darum steht der Inhalt ihrer Geschichten und ein interessanter Stil im Vordergrund. Ob sie die einzelnen Wörter richtig schreiben, darauf kommt es beim Entwurf nicht an. Aber die Rechtschreibung ist mir trotzdem nicht egal. Ich habe mit den Kindern viel darüber gesprochen, dass man dieselben Wörter ganz unterschiedlich schreiben kann, dass es das Lesen aber sehr erschwert, wenn die eine „Fogell“ und der andere „Vookl“ schreibt. Darum überarbeiten sie ihre Geschichten, ehe sie veröffentlicht werden.“

Hier meldet sich Herr Backhaus: „Aber wie kommt es dann, dass Leonie in ihrer Geschichte „Zwerkhahse“ und „Gierafe“ schreibt?“

„Wahrscheinlich war Leonies

Geschichte noch nicht fertig. Bei der Überarbeitung gehen wir nämlich in drei Schritten vor: Zuerst sollen die Kinder selber überlegen, welche Wörter eventuell noch nicht richtig geschrieben sind. Meist konzentrieren sich die Kinder dabei auf die Wörter, die ihnen besonders wichtig sind. Um diese Wörter zu kontrollieren, dürfen sie das Kästchen mit ihren eigenen Wörtern (s. auch Grundschule Deutsch, Heft 2/2004, S. 10–12) und die verschiedenen Wörterbücher benutzen, die hier in der Klasse stehen. Manche davon sind thematisch geordnet, so dass die Kinder dort schnell die für sie interessanten Fußball- oder Tierwörter finden können. Kommen sie allein mit diesen Wörterbüchern noch nicht zurecht, können sie sich an die „Rechtschreibauskunft“ wenden, die wir für die freien Schreibzeiten eingerichtet haben. Im Moment sitzen dort zwei Kinder, die wir aus dem 4. Schuljahr ausgeliehen haben, und zeigen den Zweitklässlern, wie sie ihre gesuchten Wörter nachschlagen können. Später soll diese Beratungsstelle von den Kindern unserer Klasse übernommen werden.

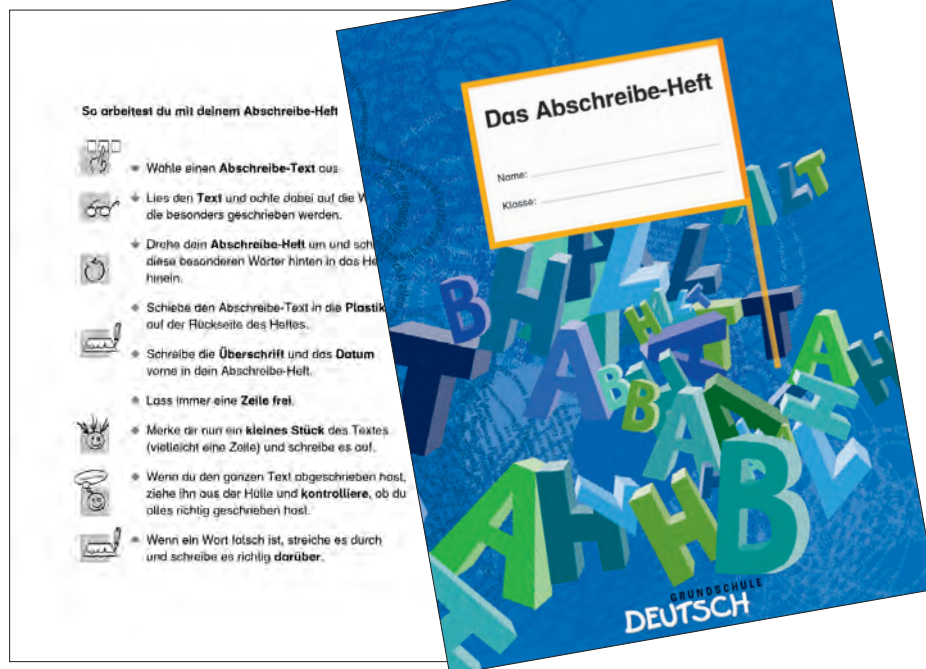
Mit dem eigenständigen Nachdenken über die korrekte Schreibweise der Wörter und das Nutzen von Wörterbüchern übernehmen die Kinder die Verantwortung für die Rechtschrei-

bung in ihren Texten selbst. Auch wenn sie noch längst nicht alle Wörter finden, die sie falsch geschrieben haben, entwickeln sie so doch eine Haltung, die mir besonders bedeutsam erscheint: Es wird zu ihrer Sache, für einen gut lesbaren, also möglichst korrekten Text zu sorgen.

Und ihre eigenen Geschichten sind den Kindern so wichtig, dass sich eine solche Mühe der Überarbeitung auch lohnt. Erst wenn die Kinder diese Schritte selbst getan haben, schaue ich mir die Geschichten an. Manchmal bitte ich ein Kind, noch einmal zu kontrollieren, ob es z.B. alle Nomen groß geschrieben hat, wenn ich es ihm schon zutraue. Manchmal verbessere ich den Text auch kommentarlos, damit die Kinder ihn dann für unser Geschichtenbuch noch einmal ganz besonders schön abschreiben und gestalten können.“ (s. auch Beitrag S. 26 ff.)

Nun hakt Herr Backhaus noch einmal nach: „Sie führen eine solche vollständige Korrektur also nur bei den Geschichten für das Geschichtenbuch durch und lassen sonst die Fehler einfach stehen?! Wie sollen die Kinder dann denn lernen, wie es richtig ist?“

Die Lehrerin hält dagegen: „Und wie sollen sie lernen, ihre eigenen Gedanken zu Papier zu bringen und Freude am Fabulieren zu entwickeln, wenn sie nur



Wörter schreiben dürften, die wir zuvor geübt haben und die sie schon sicher beherrschen?

Im Übrigen brauchen Sie sich keine Sorgen zu machen, dass es den Kindern schaden könnte, wenn nicht alle Fehler korrigiert werden. Über die selbstständige Auseinandersetzung mit einzelnen, interessanten Wörtern lernen die Kinder mehr über Rechtschreibung, als wenn sie einen von mir korrigierten Text noch einmal abschreiben müssten. Diese Fehlertoleranz gilt allerdings nur für die selbst verfassten Texte. Selbstverständlich gibt es auch in meinem Unterricht Übungsphasen, in denen es darauf ankommt, keinen ein-

zigen Fehler zu machen, z.B. wenn die Kinder mit ihrem Abschreibe-Heft (s. Abbildung, aus: Grundschule Deutsch, Heft 2/2004, Materialpaket M) arbeiten oder ein Dosen- oder Schleichdiktat schreiben. Da erwarte ich, dass die Kinder nach dem Schreiben alles mit Hilfe einer Textvorlage überprüfen und verbessern.“

„Sie meinen also, die Kinder lernen das Rechtschreiben so, wie sie das Sprechen gelernt haben? Wenn sie erst Wörter falsch benutzen wie ‚ich laufe‘ statt ‚ich ging‘ und später doch richtig sprechen, obwohl wir Eltern nicht gesagt haben ‚Das war aber falsch!‘?“, fragt Frau Roth.

„Ja, genau!“, lächelt die Lehrerin.

ANZEIGE

Legasthenie
erfolgreich
behandeln mit
UniWort 49,90 €
Info kostenlos

www.etverlag.de
das Auto
das Aut_

Download:
Tastaturtrainer
Jeder braucht ihn!
Schullizenz 10,- €

das Au_

Schulschriften
Hören-Sehen-Schreiben
auch für nicht deutschsprachige Schüler **49,90**

E.T. Verlag Hoher Esch 52 49504 Lotte Tel./Fax: 05404-71858

Was Eltern über Rechtschreibung wissen sollten

Viele Eltern sind verunsichert, weil der heutige Rechtschreibunterricht anders aussieht als sie ihn gewohnt sind.

Sie vermissen die herkömmlichen Diktate und fürchten, dass die Rechtschreib-Fähigkeiten ihrer Kinder nicht genügend gefördert werden.

Ein Elternbrief und ein Elternabend zu diesem Thema können diese Bedenken zerstreuen und dadurch die Arbeit in der Schule erleichtern.

Liebe Eltern,

wir möchten, dass Ihre Kinder bei uns in der Schule das richtige Schreiben möglichst gut lernen. Deshalb orientieren wir uns an den Erkenntnissen aus der Rechtschreibforschung und -didaktik. In der Schule lernen die Kinder die Rechtschreibung im Wesentlichen mit dem Schreiben: beim Verfassen und Überarbeiten eigener Texte. Dabei werden sie von uns angeleitet und erhalten individuelle Hilfen. Wir üben gemeinsam Strategien und Arbeitsweisen ein, sammeln und sortieren Wörter, erforschen einzelne Besonderheiten der Rechtschreibung und formulieren gemeinsam Faustregeln als Hilfen zum Schreiben.

Am besten lernen die Kinder, wenn sie selbst Verantwortung für ihre Fortschritte in der Rechtschreibung übernehmen.

Wir Lehrerinnen und Lehrer und Sie als Eltern helfen den Kindern nicht, wenn wir immer ihre Texte nachsehen und die Fehler markieren und verbessern. Dann lernen sie nicht, über die Schreibung der Wörter selbst nachzudenken und das bereits Gelernte anzuwenden.

Rechtschreibung entwickelt sich erst nach und nach

Um die Rechtschreibung später möglichst gut zu beherrschen, muss man über viele Jahre hinweg vieles lernen:

- Zuerst müssen Kinder lernen, dass unsere **Schrift die gesprochene Sprache abbildet**: Deshalb dürfen die Kinder zuerst einmal so schreiben, wie sie sprechen – auch wenn das fehlerhaft aussieht und sie z. B. *HONT* für „Hund“ schreiben oder *EJHAPIMGATNGESCHPILT* für „Ich habe im Garten gespielt“. Wenn wir Erwachsenen lesen können, was das Kind geschrieben

hat, ist das schon ein großer Erfolg – zugegeben, das braucht guten Willen und ist mühsam für uns. Aber wenn wir das Geschriebene – ähnlich wie die Kinder beim Schreiben – halblaut vor uns hin lesen, dann gelingt es.

- Viele Wörter werden anders geschrieben, als man sie spricht. Deshalb lernen die Kinder als nächstes **über die Rechtschreibung der Wörter nachzudenken** und mit anderen darüber zu sprechen. Dadurch entwickelt sich mit der Zeit ein Gespür für die Problemstellen in den Wörtern.
- Für viele Rechtschreibphänomene gibt es **Strategien**, mit denen man sich die richtige Schreibweise erschließen kann, z. B. durch Verlängern (*Ber_* mit *g* oder *k*? → *Berge*, also *g*) oder durch Nutzung der Wortfamilie (*Verk__ferin* mit *eu* oder *äu*? → Wortfamilie *kaufen*, also mit *äu*).
- Außerdem gibt es **Faustregeln**, die besagen, wie man Wörter an schwierigen Stellen meistens schreibt (z. B. langes /i/ meist als <ie>, bei langem Vokal meistens *kein* Dehnungs-h).
- Die Schreibweise vieler Wörter kann man sich aber leider nicht durch Nachdenken oder die Anwendung von Faustregeln erschließen. Deshalb müssen Kinder wissen, wie man Wörter **sinnvoll üben kann**. Das gilt besonders für solche Wörter, die sie häufig falsch schreiben. Es nützt nur wenig, wenn sie diese Wörter lediglich mehrmals richtig von einer Vorlage abschreiben. Wichtig ist, dass sie sich das Wort aufmerksam anschauen, sich seine Besonderheiten merken, die Vorlage weglegen, das Wort aufschreiben, kontrollieren und bei Fehlern selbst verbessern.
- Die Kinder sollten sich angewöhnen, die eigenen Texte immer zuerst **selbst zu kontrollieren und zu verbessern**.
- Auch das gezielte Nachschlagen im Wörterbuch müssen sie beherrschen, um Zweifelsfälle lösen zu können.
- Es ist gut, wenn die Kinder frühzeitig lernen, am **Computer mit einem Schreibprogramm** und der eingebauten **Rechtschreibkontrolle** zu arbeiten.

Sie, liebe Eltern, unterstützen Ihr Kind bei alledem am besten, wenn Sie ihm *Hilfe zur Selbsthilfe* geben. Denn dann kann es lernen, mit der Rechtschreibung möglichst rasch selbstständig zurecht zu kommen.

Noch ein paar Worte zu Diktaten

Das alte Klassendiktat, das Sie vielleicht noch aus Ihrer Schulzeit kennen, gehört in unserem Unterricht nicht mehr dazu, denn inzwischen weiß man, dass die Rechtschreibung in der Regel nicht über das bloße Einüben und Einprägen von Wortbildern erlernt wird. Auch als Lernkontrolle und zur Bewertung von Rechtschreibleistungen sind Diktate ungeeignet, weil sie wesentliche Aspekte des Rechtschreibkönnens (s. o.) nicht abbilden. Und sie bewerten nicht, was ein Kind schon kann, welche Fortschritte es gemacht hat und wo es in seiner Rechtschreibentwicklung steht. Heutzutage gibt es eine Reihe von Aufgaben, die uns helfen, den Lernstand und die Entwicklung eines Kindes zu erkennen. Dabei geben uns die „Fehler“ des Kindes Hinweise für die nächsten Lernschritte und deren Förderung.

Eine Vorlage des Elternbriefes zum Kopieren finden Sie auf der CD-ROM im Materialpaket.

MATERIALEMPFEHLUNGEN ZUM THEMA

Auf der Suche nach Materialien, die die Kinder anregen können, über Rechtschreibung nachzudenken, selbstständig mit Rechtschreibphänomenen umzugehen, Wörter gezielt zu sammeln, zu sortieren, zu strukturieren und nach Regelmäßigkeiten zu suchen – kurz: sich mit Forscherblick der Rechtschreibung zu nähern – ist es schwierig, etwas Sinnvolles zu finden.

Obwohl viele neuere Werke inzwischen die Begriffe „*Rechtschreibdetektive*“ oder „*Material zum Forschen*“ im Titel führen, entsprechen die Aufgabenstellungen diesen Verheißungen nur sehr oberflächlich. Nach wie vor lassen sich für den Bereich „*Rechtschreiben: Entdecken & Nachdenken*“ nur folgende Konzepte ohne Einschränkungen empfehlen: „*Der Sprachforscher: Rechtschreiben*“ (s. unten) von Falko Peschel und Astrid Reinhardt und „*ExtraKlasse – Der Rechtschreibung auf der Spur*“ von Christa Erichson, Oldenbourg Verlag (vgl. Grundschule Deutsch, 2004, Heft 2, S. 17) und das in diesem Heft vorgestellte Material „*a-o-m*“ von Heiko Balhorn und Inge Büchner.

Falko Peschel/Astrid Reinhardt:
Der Sprachforscher: Rechtschreiben.

Friedrich, Seelze 2001, € 14,90
(Bestellmöglichkeiten, s. Umhelter).

Im Sprachforscher wird ein einfaches Ordnungsprinzip angenommen: das Register eines Adressbuches. Währenddessen

Registerkarten aber nach dem Alphabet beschriftet sind, ist der Sprachforscher nach Rechtschreibphänomenen gegliedert. Er lässt sich ab Klasse 2 über die ganze Grundschulzeit hinweg bis in die Klasse 6 einsetzen. Einzelne Aufgaben können mit der ganzen Klasse bearbeitet werden, aber besonders sinnvoll ist der Einsatz im Rahmen des Wochenplans oder innerhalb freier Arbeitszeiten. Dabei differenzieren die Kinder selbst in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad und die Anzahl der Wörter sowie die Wahl des Rechtschreibphänomens. Für die Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten ist das Sprachforscher-Buch deshalb geeignet, weil es deren Eigenaktivität herausfordert, ihr Sprachdenken fördert und ihnen erlaubt, dort anzusetzen, wo sie sich sicher fühlen.

Die Pluspunkte dieses Materials:

- Alle für die Grundschule (und darüber hinaus) wichtigen Phänomene werden angeboten.
- Die Kinder suchen und sammeln Beispiele für die einzelnen Kategorien – in Lese-, Kinder-, Wörterbüchern, Zeitschriften, aber auch aus eigenen Texten – und tragen sie in den entsprechenden Rubriken ein.
- Die Muster und Strukturen der Orthografie erschließen sich den Kindern beim Sammeln beiläufig – werden aber auch durch spezielle Sammel- und Ordnungsaufgaben explizit gemacht.
- Die gesammelten Einträge können verglichen und weiter ergänzt werden.



- „Fehlerwörter“ einzelner Kinder können in die Sammlung integriert, aber auch in einer Extra-Rubrik notiert werden.
- Besondere „Forscheraufgaben“ fordern zum Nachdenken über die Rechtschreibung heraus.
- Sinnvolle Erklärungen, Hilfen und Tipps zum richtigen Schreiben für die Rechtschreibphänomene fördern das Verständnis grundlegender Strukturen und die Selbstständigkeit der Kinder im Umgang mit Rechtschreibschwierigkeiten.

Die beiden Abbildungen verdeutlichen den durchgängigen Ansatz des Materials.

Erika Brinkmann

Heiko Balhorn/Inge Büchner:
a-o-m: Denkwege in die Rechtschreibung.

vpm, Hamburg 2005, € 12,90 (je Heft; Bestellmöglichkeit s. Umhefter).

Eigentlich steht *a* für „alphabetisch“, *o* für „orthographisch“ und *m* für „morphematisch“. Für die Bewertung dieses „Rechtschreibbegleiters“ steht *a* für „außergewöhnlich“, *o* für „originell“ und *m* für „mutig“.

Als ich zum ersten Mal den baden-württembergischen Bildungsplan 2004 für die Grundschule aufschlug und nach neuen Inhalten suchte, war ich überrascht, was ich da bei den Bereichen „Rechtschreibung“ und „Sprachbewusstsein entwickeln“ entdeckte. Da standen Inhalte wie „Rechtschreibgespräche, Sammel-, Such- und Forscheraufgaben“.

Ich habe mir daraufhin selbst etwas Didaktisches zusammengeschustert, um diese Inhalte umsetzen zu können. Aber Forscheraufgaben waren keine darunter. Deshalb war es für mich, als ich eines der Hefte von H. Balhorn und I. Büchner in die Hand bekam, wie eine Erleuchtung. Ich war begeistert von diesem Konzept. Den Ansatz kannte ich bereits aus dem Wörterbuch „Grundwortschatz plus“. Diese werden in den spiralgebundenen Heften sehr konsequent weiter verfolgt. Was mich aber so begeistert, sind die originellen Methoden.

So wird z. B. ein Alfabetgedicht mit der Wortfamilie „fahr“ angeboten (abfahren, Clownfahrt, durchfahren, ...) und die Kinder aufgefordert, dasselbe mit der Wortfamilie „fall“ zu versuchen: Für mich die erste Übung, Gram-

matik mit kreativem Schreiben auf originelle Weise zu verbinden. Außergewöhnlich an diesen Heften ist, dass in den Übungen auch immer wieder die englische Sprache auftaucht. So fordern sie die Schülerinnen und Schüler z. B. auf, Tiernamen auf Englisch und Deutsch zu vergleichen und lässt aus den Buchstaben des Wortes „Silvesterparty“ u. A. englische Wörter bilden.

Neben der Wortfamilienorientierung haben Balhorn und Büchner das Anliegen, dass sich Schülerinnen und Schüler akustisch mit Wörtern auseinander setzen. Aus diesem Grund erfinden sie „DahDah-Wörter“ für Wörter mit zwei lang gesprochenen Stammvokalen und „DidDid-Wörter“ für zwei kurz gesprochene Stammvokale.

An verschiedenen Stellen werden die Kinder dazu aufgefordert, zu Forschern zu werden, z. B. bekommen sie eine Wörterfundgrube mit der Aufgabe, die Wörter auf verschiedene Thesen hin zu untersuchen. Eine äußerlich unscheinbare Aufgabe, die es aber in sich hat.

Auch Sammelaufgaben wurden nicht wenige in den Heften untergebracht, wobei auch hier stark auf die akustische Analyse von Wörtern abgehoben wird („Sucht Wörter mit Kürzezeichen genau in der Mitte.“/„Sucht Wörter mit Kürzezeichen am Ende.“).

Wie stark Balhorns und Büchners Rechtschreibdidaktik morphematisch orientiert ist, zeigt sich darin, dass es die meisten Übungen zu diesem Prinzip gibt. Immer wieder sollen die Schülerinnen und Schüler Wörter in deren Morpheme zerlegen (*kenn-st*, *Erfahr-ung*, *wirk-ung-s-voll*, ...).

Dass man sich in Rechtschreibheften mit Abkürzungen beschäftigt, ist fast schon die Regel – sich mit SMS-Kürzeln und Emoticons zu beschäftigen ganz und gar nicht. Eine mutige Seite, die Kinder sicher begeistern wird. Pfffig gemacht ist auch der zweiseitige Anhang, in dem wichtige Rechtschreib-Fachausdrücke erläutert werden und viele Legenden mit einer kleinen Frage bzw. Aufgabe zum Begriff enden. In diesem Zusammenhang werden auch unsicheren Rechtschreibern Wahrscheinlichkeitstipps als Hilfestellung gegeben.

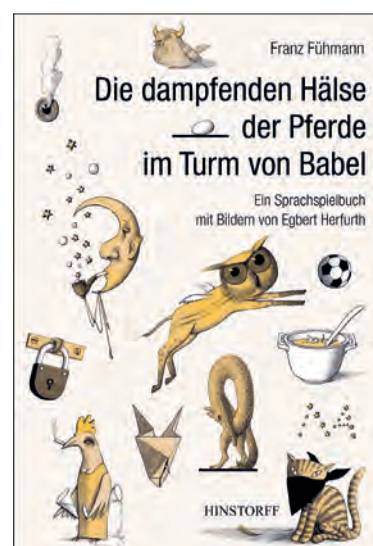
Abschließend bleibt nur noch zu sagen, dass Balhorn und Büchner mit diesen Heften ein großer Wurf gelungen ist. Es ist wie schon eingangs gesagt *a – o – m*.

Theo Kaufmann

DER BESONDERE BUCH-TIPP ZUM THEMA

Franz Fühmann/Egbert Herfurth:
Die dampfenden Hälse der Pferde von Babel. Ein Sprachspielbuch für Kinder.

Hinstorff, Rostock 2005, € 19,90.



hat, ist das schon ein großer Erfolg – zugegeben, das braucht guten Willen und ist mühsam für uns. Aber wenn wir das Geschriebene – ähnlich wie die Kinder beim Schreiben – halblaut vor uns hin lesen, dann gelingt es.

- Viele Wörter werden anders geschrieben, als man sie spricht. Deshalb lernen die Kinder als nächstes **über die Rechtschreibung der Wörter nachzudenken** und mit anderen darüber zu sprechen. Dadurch entwickelt sich mit der Zeit ein Gespür für die Problemstellen in den Wörtern.
- Für viele Rechtschreibphänomene gibt es **Strategien**, mit denen man sich die richtige Schreibweise erschließen kann, z. B. durch Verlängern (*Ber_* mit *g* oder *k*? → *Berge*, also *g*) oder durch Nutzung der Wortfamilie (*Verk__ferin* mit *eu* oder *äu*? → Wortfamilie *kaufen*, also mit *äu*).
- Außerdem gibt es **Faustregeln**, die besagen, wie man Wörter an schwierigen Stellen meistens schreibt (z. B. langes /i/ meist als <ie>, bei langem Vokal meistens *kein* Dehnungs-h).
- Die Schreibweise vieler Wörter kann man sich aber leider nicht durch Nachdenken oder die Anwendung von Faustregeln erschließen. Deshalb müssen Kinder wissen, wie man Wörter **sinnvoll üben kann**. Das gilt besonders für solche Wörter, die sie häufig falsch schreiben. Es nützt nur wenig, wenn sie diese Wörter lediglich mehrmals richtig von einer Vorlage abschreiben. Wichtig ist, dass sie sich das Wort aufmerksam anschauen, sich seine Besonderheiten merken, die Vorlage weglegen, das Wort aufschreiben, kontrollieren und bei Fehlern selbst verbessern.
- Die Kinder sollten sich angewöhnen, die eigenen Texte immer zuerst **selbst zu kontrollieren und zu verbessern**.
- Auch das gezielte Nachschlagen im Wörterbuch müssen sie beherrschen, um Zweifelsfälle lösen zu können.
- Es ist gut, wenn die Kinder frühzeitig lernen, am **Computer mit einem Schreibprogramm** und der eingebauten **Rechtschreibkontrolle** zu arbeiten.

Sie, liebe Eltern, unterstützen Ihr Kind bei alledem am besten, wenn Sie ihm *Hilfe zur Selbsthilfe* geben. Denn dann kann es lernen, mit der Rechtschreibung möglichst rasch selbstständig zurecht zu kommen.

Noch ein paar Worte zu Diktaten

Das alte Klassendiktat, das Sie vielleicht noch aus Ihrer Schulzeit kennen, gehört in unserem Unterricht nicht mehr dazu, denn inzwischen weiß man, dass die Rechtschreibung in der Regel nicht über das bloße Einüben und Einprägen von Wortbildern erlernt wird. Auch als Lernkontrolle und zur Bewertung von Rechtschreibleistungen sind Diktate ungeeignet, weil sie wesentliche Aspekte des Rechtschreibkönnens (s. o.) nicht abbilden. Und sie bewerten nicht, was ein Kind schon kann, welche Fortschritte es gemacht hat und wo es in seiner Rechtschreibentwicklung steht. Heutzutage gibt es eine Reihe von Aufgaben, die uns helfen, den Lernstand und die Entwicklung eines Kindes zu erkennen. Dabei geben uns die „Fehler“ des Kindes Hinweise für die nächsten Lernschritte und deren Förderung.

Eine Vorlage des Elternbriefes zum Kopieren finden Sie auf der CD-ROM im Materialpaket.

Empfehlenswerte RECHTSCHREIB-MATERIALIEN

Übungsmaterialien, die das Rechtschreibenlernen unterstützen sollen, gibt es in vielfältiger Form: als Spiele, Arbeitsblätter, Arbeitshefte, Wörterkarteien, Aufgabensammlungen in Büchern und selbstverständlich auch als Lernsoftware. Viele dieser Materialien sind sehr ansprechend gestaltet und orientieren sich an Themen, die etliche Kinder interessieren, wie z. B. Fußball, Tiere, Hexen und Zauberer, Detektivgeschichten und -rätsel. Damit sie den Kindern aber tatsächlich das Lernen erleichtern, sollten sie bestimmten fachdidaktischen Kriterien genügen. Nicht alles, was hier geübt werden soll, ist auch sinnvoll. Man muss z. B. Wörter nicht immer wieder üben, deren Schreibung man sich herleiten kann, wie z. B. die Endung in „Werk“ und „Zwerg“. Hier sollten nicht die Einzelschreibungen trainiert werden, sondern die Strategie „Verlängern“. Auch Wörter, die keine Besonderheit haben, wie z. B. solche, die mit „ie“ für das lang klingende /i/ geschrieben werden, müssen nicht extra geübt werden. Es reicht völlig aus, wenn die Kinder versuchen, sich all die Wörter zu merken, die tatsächlich mit ihrer Schreibung aus der Reihe tanzen, wie die Wörter mit lang klingendem /i/, die *nicht* mit „ie“ geschrieben werden¹. Und es ist wichtig, dass die Kinder beim Üben wissen, dass es sich um besondere Schreibungen handelt und nicht um die „Regel“: Nicht von ungefähr ist einer der häufigsten Fehler der Kinder das berüchtigte und vielgeübte „Dehnungs-h“, das nicht etwa zu selten, sondern viel zu häufig von den Kindern in den Wörtern verwendet wird.

Stures Üben allein hilft den Kindern nicht, sie müssen auch Hilfen und sinnvolle Erklärungen bekommen, um beim richtigen Schreiben immer selbstständiger und kompetenter zu werden. Wir haben aus der Vielzahl von Materialien einige ausgewählt, die sich für eine Unterstützung der Kinder beim Rechtschreibenlernen und -üben in besonderer Weise eignen.

Winzen, Hermann Josef:

Orthografikus.

Finken, Oberursel 2006 (neue Rechtschreibung), € 348,-.

Eine in jeder Hinsicht *gewichtige* Unterstützung für alle Kinder mit besonderen Problemen in der Rechtschreibung ab Klasse 2 (weiter auch für Klasse 3, 4, 5, 6, ...) ist der „Orthografikus“. Drei dicke, schwere Ringbücher enthalten zu allen wesentlichen Schwerpunkten der Rechtschreibung sehr differenzierte Kopiervorlagen für

Arbeitsblätter. Viele der Arbeitsblätter sind so aufgebaut, dass die Kinder zu eigenem Nachdenken angeregt werden und über Aufgaben zum Sammeln und Sortieren Regelhaftes selbst erkennen sollen. In einem Lernberater-Begleitheft wird das Konzept erläutert und es werden Hilfen für die Beobachtung und daraus resultierend Hinweise für die Förderung der einzelnen Kinder bereitgestellt. Für die Hand der Kinder gibt es Lösungshefte, damit sie ihre Aufgaben selbstständig kontrollieren und gegebenenfalls verbessern können. Zu jedem neuen Thema gibt es einen „Vor-test“ und nach dem Üben eine Erfolgskontrolle, damit die Kinder sehen können, wie ihr Wissen und Können allmählich anwächst. Ein trotz des stolzen Preises außerordentlich empfehlenswertes Material, das in jeder Schule vorhanden sein sollte, ganz besonders zur Unterstützung des Förderunterrichts.



Orthografikus:
Drei Ordner mit Begleitheft
und Lösungsheften

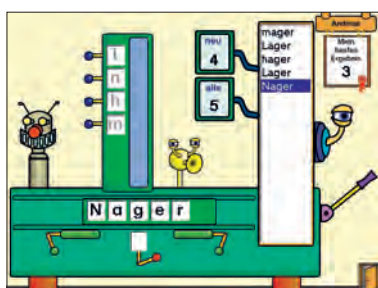
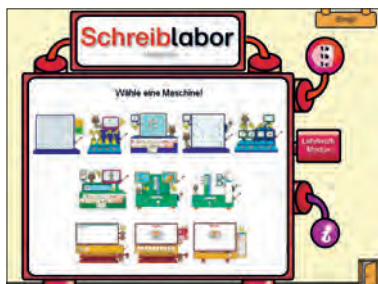
RECHTSCHREIBEN lernen und üben AM COMPUTER

Für die Lernsoftware haben wir als Liste (s. Kasten S. 47) alle Programme aufgeführt, die wir getestet haben. Empfehlen können wir nur wenige. Sehr viele Programme zum Rechtschreibenlernen versprechen in der Beschreibung im Booklet, den gesamten Stoff für das Fach Deutsch für ein ganzes Schuljahr oder gar für die ganze Grundschulzeit abzudecken. Das endet meist in einem beliebigen Sammelsurium von Aufgaben, zu denen es keine sinnvollen Hilfen und Erklärungen für die Kinder gibt. Oft werden den Kindern Entscheidungsfragen gestellt („_ater“ mit „F“ oder „V“?), die eine Ähnlichkeitshemmung geradezu provozieren, so dass die Kinder nach der Übung nur noch wissen: „Da gab es doch ein Problem: Entweder schreibt man „Vater“ mit „F“ oder „V“, aber welcher Buchstabe war es noch gleich?“ Einige Programme suggerieren den Kindern auch, dass man durch genaues Hinhören erkennen könne, ob das Wort „Wald“ hinten mit „d“ oder „t“ geschrieben wird – Hilfen wie „Verlängern“ werden nicht gegeben. Und gar nicht so selten finden sich „Regeln“, die eher verwirren oder gar falsch sind.

Fachdidaktisch BESONDERS EMPFEHLENSWERTE PROGRAMME

Schreiblabor Version 2,0.

Medienwerkstatt Mühlacker 2004:
Informationen und Bestellung:
www.medienwerkstatt.de.



Einzellizenz: € 39,-, Klassenlizenz: € 59,-, Schullizenz: € 99,-.

Für den Anfangsunterricht zum Einüben der Laut-Buchstaben-Beziehungen bietet sich nach wie vor das „Schreiblabor Version 2,0“ von der Medienwerkstatt Mühlacker als besonders geeignet an.

LolliPop Deutsch.

Reihe: LolliPop Multimedia.
Cornelsen, Berlin, Klasse 1–4,
DVD-ROMs je € 19,95.
(Angebot: Grundschulpaket 1./2. Klasse, mit 21 CD-ROMs, für Klasse 3./4, mit 23 CD-ROMs, jeweils in Deutsch, Mathe und Englisch mit einem Headset, je 24,95 €, jetzt auch auf DVD).

Obwohl schon mehrfach empfohlen, hier noch einmal, denn es gehört zum Besten, das derzeit auf dem Markt ist: „LolliPop Deutsch, Klasse, 1, 2, 3 und 4“² von Cornelsen bietet sinnvolle



Übungen zur Rechtschreibung mit sehr guten Hilfen für die Kinder an, eingebettet in verschiedene Multimedia-Abenteuer, die allerdings viel Zeit benötigen. Gut einsetzbar in freien Arbeitszeiten, Förderstunden und als Empfehlung für zu Hause. Zum gezielten Üben in der Schule gibt es auch eine Schulversion, in der „Lernzettel“, „Schreibtool“ und „Adventure-Bereich“ getrennt einsetzbar und mit einem Lehrertool zu verwalten sind. Diese Version ist mit Einzel- und Mehrplatzlizenzen erhältlich.



Deutschbuch interaktiv.

CD-ROMs mit Handreichungen für den Unterricht.

Cornelsen, Berlin, € 169,-.

Für die Klassen 5 und 6 (und auch weiter für die Klassen 7 und 8) empfehlen wir „Auftrag Deutsch“ bzw. das Nachfolgewerk „Deutschbuch interaktiv“. Es werden Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung und Textarbeit geübt, die in der Unterrichtsversion über ein Lehrertool für einzelne Schülerinnen und Schüler vorstrukturiert werden können. Die Programme sind in die Bereiche „Training“, „Aktion“ und „Info“ gegliedert und bieten die Übungsinhalte in differenzierter Form zum Auswählen nach Übungsschwerpunkt und Schwierigkeitsgrad und mit gezielten Rückmeldungen und Hilfestellungen an. Das Einzelprogramm (z.B. für zu Hause) kostet € 49,95, die Unterrichtsversion mit Lehrerhandreichung € 159,- (netzwerkfähige Lizenz).

GUT 1.

Computer & Lernen, Baden-Baden, € 40,- (Einzellizenz).
Informationen und Bestellung:
<http://www.gut1.de/index.htm>.

Um gezielt die Wörter eines Grundwortschatzes einzuüben, eignet sich für Kinder vom 2. bis zum 6. Schuljahr das Programm „GUT 1“. Aus vorgegebenen Wörterlisten, die nach Rechtschreibphänomenen sortiert sind, können in einem Lehrertool für die einzelnen Kinder bestimmte Bereiche frei geschaltet werden, um individuell angepasstes Üben zu ermöglichen. Eigene Wörter, z.B. besonders oft falsch geschriebene, können in das Programm für die einzelnen Kinder eingefügt werden.

Deutsch: einfach interaktiv.

Cornelsen, Berlin 2004, € 49,95
(je Einzelversion für Zuhause).



Ebenfalls um die Erarbeitung eines Grundwortschatzes geht es in „Deutsch: einfach interaktiv“ von Cornelsen. Das Besondere an diesem Programm ist das multilinguale Wörterbuch, in dem Begriffe erklärt, vertont, mit

LISTE aller getesteten PROGRAMME

- Alfons Abenteuer Klasse 1 – 6 (Schroedel)
- Auftrag Deutsch 5., 6., 7., 8. Klasse (Cornelsen)
- Budenberg Lernprogramme für Grundschulen und Sonderschulen (Stoll Softwareentwicklung und Vertrieb)
- CESAR Schreiben 1.0 (Ces-Verlag)
- CESAR Schreiben 2.0 (Ces-Verlag)
- Deutsch: einfach interaktiv, 5. Klasse (Cornelsen)
- Deutschbuch 5 (-8) interaktiv (Nachfolgeprogramme von Auftrag Deutsch) (Cornelsen)
- Deutsch ganz einfach (Westermann)
- Deutsch-Rechtschreibung 3./4. Klasse (Clever lernen; Heureka Klett)
- Deutsch-Rechtschreibung 5./6. Klasse (Clever lernen; Heureka Klett)
- Deutsch gezielt (alle Klassen; Engel Edition)
- Emil und Pauline (alle Deutsch-Programme; USM Junior)
- FINDEFIX Rechtschreiben (Lernspiel, Oldenburg)
- Fit in Deutsch Rechtschreibung 1. – 4. Klasse (KHS)
- Fürst Marigor und die Tobis (Cornelsen)
- Fürst Marigors Rache an den Tobis (Cornelsen)
- GUT 1 (Computer & Lernen)
- Klex Version 11 (Tintenflex Legasthenie Software)
- Lernen macht Spaß 1.–4. Klasse (Terzio)
- Lollipop Deutsch Klasse 1–4 (Cornelsen)
- Oriolus Lernprogramme
- Rechtschreiben Grundschule (Westermann)
- Schreiblabor 2.0 (Medienwerkstatt Mühlacker)
- Tim 7
- UNIWORT (Eugen Traeger Verlag)

einer Abbildung versehen und in verschiedene Herkunftssprachen nichtdeutscher Schülerinnen und Schüler wie Türkisch, Russisch, Serbisch, Kroatisch, Polnisch, Tschechisch, Englisch und Französisch übersetzt sind. Auch hier

AUTORINNEN DIESES HEFTES

Heide Bambach ist Grundschullehrerin und hat bis 2003 die Primarstufe der Bielefelder Laborschule geleitet. Seither lebt sie in Hamburg und ist der Lehrerfortbildung tätig.

Horst Bartnitzky war als Lehrer, Schulleiter und in der Schulaufsicht tätig. Jetzt ist er unter anderem Bundesvorsitzender des Grundschulverbandes.

Sabine Bock hat im Mai ihr Studium für das Lehramt Grundschule an der Universität Siegen abgeschlossen.

Nina Bode-Kirchhoff ist Lehrerin an einer Grundschule in Bremen.

Erika Brinkmann ist Professorin für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd.

Hans Brügelmann ist Professor für Grundschulpädagogik an der Universität Siegen und Co-Leiter der Projekte LISA&KO, LUST, OASE und SCHLAU.

Babette Danckwerts ist Schulleiterin an einer Grundschule in Kreuztal.

Kathrin Frank ist Grundschullehrerin und unterrichtet in einer jahrgangsgemischten Klasse 1/2 in Aalen-Wasseraalfingen.

Edda Hogh ist Schulleiterin an einer Grundschule in Schwäbisch Gmünd.

Theo Kaufmann ist Bereichsleiter für Sprachen am Seminar für Didaktik und Lehrerbildung in Sindelfingen.

Falko Peschel ist Lehrer und Konrektor an einer Grundschule im Rhein-Siegen-Kreis sowie Lehrbeauftragter an den Universitäten Köln und Siegen.

Rüdiger-Philipp Rackwitz ist Diplomand in Erziehungswissenschaft, Studienrichtung Schulpädagogik an der PH Schwäbisch Gmünd.

Gerheid Scheerer-Neumann ist Professorin für Grundschulpädagogik/Lernbereich Deutsch an der Universität Potsdam.

Monika Stanislawski ist Grund- und Hauptschullehrerin in Jagstzell und unterrichtet dort in einer jahrgangsgemischten Klasse der Eingangsstufe (1/2).

können die Kinder individuell über die Voreinstellung verschiedener Lernarrangements über ein Lehrertool unterstützt werden. Bisher erschienen für die Klasse 5 und 6.

Für Kinder, die keine besonderen Probleme haben und deshalb auch keine gezielte Unterstützung benötigen, können folgende Programme interessant sein:

- Deutsch gezielt (Ponky; Engel-Edition);
- Emil und Pauline (USM Junior; alle Varianten);
- FINDEFIX Rechtschreiben (Oldenburg);
- Fürst Marigor (Cornelsen);
- Fürst Marigors Rache an den Tobis (Cornelsen);
- LERNSPASS kompakt 1. Klasse, 2. Klasse, 3. Klasse, 4. Klasse (TERZIO);
- LERNENMACHTSPASS 1. Klasse, 2. Klasse, 3. Klasse, 4. Klasse (TERZIO).

Unter folgender Internet-Adresse finden Sie sehr ausführliche fachdidaktische Bewertungskriterien für Lernsoftware:

<http://www.agprim.uni-siegen.de/dep/swdeutsch/rasterdeutsch.pdf>

Erika Brinkmann

Anmerkung

- ¹ Beispiele für Wörter, die es sich zu merken lohnt, sind im „Sammelheft für merkwürdige Wörter“ zusammengetragen; s. Grundschule Deutsch, Materialpaket zu Heft 6/2005.
- ² Möglichst auf DVD-ROM, damit das lästige Wechseln der CD-ROMS wegfällt und die Programme problemloser laufen.

HEFTVORSCHAU

Die nächste Ausgabe von Grundschule Deutsch zum Thema „Arbeiten an einem Thema“ erhalten Sie im September 2005.

GRUNDSCHULE DEUTSCH IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Kallmeyer bei Friedrich in Velber
in Verbindung mit Erika Brinkmann

STÄNDIGE MITARBEIT

Heide Bambach, Babette Danckwerts
und Edda Hogh

REDAKTION UND VERLAG

Christine Stadler
Kallmeyer Verlag bei Friedrich in Velber,
Im Brande 19, 30926 Seelze
Tel.: 05 11/40 00 4-175 (Verlag)
Tel.: 05 11/40 00 4-231 (Redaktion)
Fax: 05 11/40 00 4-219
E-mail: info@kallmeyer.de
Internet: www.grundschule-deutsch.de

VERLAGSLEITUNG

Anne Meyhöfer

ABOSERVICE

Tel.: 05 11/40 00 4-1 52
Fax: 05 11/40 00 4-1 70

LESERSERVICE

Tel.: 05 11/40 00 4-1 75
Fax: 05 11/40 00 4-1 76

ANZEIGENLEITUNG

Erhard Friedrich Verlag GmbH
Bernd Schrader
Im Brande 17, 30926 Seelze-Velber
Tel.: 05 11/40 00 4-1 31
Fax: 05 11/40 00 4-1 19
Preisliste Nr. 2, gültig ab 01. 01. 2001

REALISATION

Friedrich Medien-Gestaltung/
Doro Siermantowski

TITELILLUSTRATION

Doro Siermantowski

DRUCK

Jütte-Messedruck Leipzig GmbH

GRUNDSCHULE DEUTSCH erscheint vierteljährlich. Das Jahresabonnement besteht wahlweise aus 4 Heften oder 4 Materialpaketen. Der Einzelbezugspreis im Abonnement beträgt in 2005 € 6,- pro Heft, € 12,50 für das Materialpaket. Das Jahresabonnement kostet € 24,- für 4 Hefte, € 74,- für 4 Hefte und 4 Materialpakete. Ausland auf Anfrage. Als Student/in erhalten Sie bei Vorlage einer aktuellen Bescheinigung 30% Rabatt auf den Jahres-Abonnementspreis sowie einmalig vier Einkaufsgutscheinüber 50% Rabatt. Alle Preise zzgl. Versandkosten. Alle Preise zzgl. Versandkosten. Kündigung: Eine Kündigung ist möglich bis sechs Wochen zum Ablauf des Berechnungszeitraumes. Die Mindestabonnentendauer beträgt ein Jahr. Bei Umzug benachrichtigen Sie bitte den Verlag.

GRUNDSCHULE DEUTSCH können Sie direkt beim Verlag oder über alle Buchhandlungen beziehen. © Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Unverlangt eingesandte Beiträge werden sorgfältig geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt. Die als Material gekennzeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassenstärke vervielfältigt werden.

ISSN 1616-7112

Bestell-Nr. Themenheft **8722**
Materialpaket **8922**

Nachschlagen: Arbeit mit dem Wörterbuch

Wer sucht der findet ...?

Aus: GSD, H. 16, S. 4-5.

Wörterbuch-Empfehlungen.

Aus: GSD, H. 2, S. 44-47.

Da muss man doch nur nachschlagen...

Aus: GSD, H. 16, S. 16-17.

Was braucht man zum zielgerichteten Nachschlagen?

Aus: GSD, H. 16, S. 38-39.

Nachschlagen lernen von A bis Z.

Aus: GSD, H. 16, S. 40-41.

**Wörterbücher, Lexika, Arbeitshilfen –
welche sind besonders gut?**

Aus: GSD, H. 16, S. 43-48.

Wer sucht, der findet ...?

Nachschlagen ist mühsam. Das „Wissen-wollen“ der Kinder ist die beste Voraussetzung dafür, sich diesen Mühen zu unterziehen. Hat man die gesuchte Information gefunden, hat sich der Aufwand gelohnt.

In vielen Bereichen des täglichen Lebens spielt das Nachschlagen eine wesentliche Rolle. Wir suchen im Telefonbuch nach der Nummer des Zahnarztes, lesen im Kochbuch nach, wie lange die Gans im Ofen verweilen sollte, schauen in einem medizinischen Ratgeber nach den Symptomen für Windpocken, suchen im Straßenatlas eine Möglichkeit, den angekündigten Stau zu umfahren, schlagen im Fremdwörterbuch die Bedeutung von „Palindrom“ nach, erkunden im Tierlexikon die Ernährungsweise von Blindschleichen, recherchieren im Internet das günstigste Angebot für Waschmaschinen oder wollen einfach nur wissen, ob man „sitzenbleiben“ nun zusammen oder auseinander schreibt und sehen deshalb im Duden nach – was immer wir suchen: Wir müssen wissen, wie diese Nachschlagewerke organisiert sind, wie wir uns in ihnen zurechtfinden können, um gezielt zu einem Ergebnis zu kommen.


Dabei sind Nachschlagetechniken wie der sichere Umgang mit dem Alphabet, die Orientierung auch am zweiten oder dritten Buchstaben des Wortes, das Wissen um die Funktion von Leitwörtern, das Finden von Stichwörtern und die sinnvolle Nutzung von

Stichwörterverzeichnis, die Orientierung an Oberbegriffen, die thematische Zuordnung von Begriffen und das Lesenkönnen von Plänen und Karten eine große Hilfe und sollten im Gebrauch geübt werden.

Vielfalt statt Einfach

Die in den Schulen übliche Wörterbuchdidaktik orientiert sich aber vor allem an Anforderungen des orthografisch korrekten Schreibens und bezieht sich deshalb in erster Linie auf Rechtschreibwörterbücher. Damit wird die Chance auf einen abwechslungsreichen Wörterbuchgebrauch vertan, der sich an den tatsächlichen Informationsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientiert. *„Bisherige Schulwörterbücher sind lexikographische Langweil-Bestseller. Sie bestehen vor allem aus einer alphabetisierten Wortliste und enthalten lediglich formalsprachliche Informationen (z. B. Artikel-, Genitiv- oder Pluralangaben). Solche Informationen sind den Schülern in der Regel bekannt. [...] Die einseitige Ausrichtung des Schulwörterbuchs als Rechtschreibwörterbuch versperrt den Blick auf die übrige Wörterbuchlandschaft.“¹*

Diese Wörterbuchlandschaft ist unglaublich vielfältig und sie

könnte für den Wissensdurst der Kinder reichlich „Futter“ und für das Lernen viele Anreize bieten, z. B. durch den Zugang zu Bild-Wort-Büchern, zu thematisch geordneten Wörterbüchern, Fremdwörterbüchern, mehrsprachigen Wörterbüchern, etymologischen Wörterbüchern, Synonym- und Antonymwörterbüchern, Stilwörterbüchern, Reimwörterbüchern, phraseologischen Wörterbüchern, Wortfamilienwörterbüchern, zu vielen verschiedenen Sachwörterbüchern und selbstverständlich auch Telefonbüchern. Rechtschreibwörterbücher gehören zu diesem Angebot ebenfalls dazu – und zwar neben den typischen Grundschulwörterbüchern auch der Duden oder ein anderes umfangreiches Rechtschreibwörterbuch, in dem *alle* Wörter, die gesucht werden, auch gefunden werden können (s. ausführlich im Magazin zu diesem Heft, S. 43 ff. .

Nachschlagen, um Fragen zu klären

Mit einer solchen Ausstattung im Klassenraum könnten die Kinder das, was in unterschiedlichen Situationen im Unterricht – z. B. bei ihren individuellen Schreibvorhaben – fragwürdig wird, auch tatsächlich finden, und das Nachschlagen könnte zu einer Selbstverständlichkeit werden. Eine solch selbstverständliche Nutzung von Wörterbüchern ist die beste Voraussetzung, sich in diesen Nachschlagewerken immer besser zurechtzufinden,

Da muss man doch nur nachschlagen...

Ob man einen Text versteht, hängt in hohem Maße davon ab, ob man die Bedeutung der benutzten Begriffe kennt bzw. sie mit vorhandenem Wissen verknüpfen kann.

Wenn ein Kind sich über eine Sache informieren will, ist die Aufforderung „*Schlag doch mal im Lexikon nach!*“ nicht immer ein guter Ratschlag, denn nicht alle Kinder können mit den Lexikoneinträgen etwas anfangen. Sogar wenn sie bereits gewiefte Wörterbuchbenutzer sind und auch schon kleine Texte aus ihrem Alltag sinnentnehmend erlesen können, bedeutet es nicht, dass alle diese Kinder auch mit den komprimierten Sachtexten – selbst relativ einfacher Lexika – für Kinder zurechtkommen.

Wortschatzexperten gehen davon aus, dass man ca. 95% der Wörter eines Textes kennen muss, um diesen verstehen zu können. Ein breites Vorwissen in der Sache und vor allem ein differenzierter Wortschatz sind also die Voraussetzung dafür, neue Erkenntnisse aus einem Lexikontext gewinnen zu können.

Neues Wissen braucht eine Basis

Mit Beginn des Schulalters umfasst der aktive Wortschatz durchschnittlich entwickelter Kinder ca. 5.000, der passive Wortschatz dagegen rund 20.000 Wörter. Allerdings nimmt die Anzahl der

Kinder, die bei der Einschulung in ihrer sprachlichen Entwicklung deutlich verzögert sind, in den letzten Jahren erheblich zu. Diese Kinder verfügen oft nur über einen sehr geringen Wortschatz und sind kaum in der Lage, einfachste Sätze zu bilden und zu verstehen. Hinzu kommen in der Regel etliche Kin-

der mit Migrationshintergrund, die erst wenig Deutsch sprechen, so dass wir in den Klassen oft ein sehr breites Spektrum an Fähigkeiten und Kenntnissen in der deutschen Sprache bei den Kindern haben. Für viele dieser Kinder ist die Aufforderung, sich in einem Kinderlexikon zu informieren, um sich selbstständig neues Wissen anzueignen, eine Sackgasse. Auch die beste Nachschlagetechnik hilft nicht weiter, wenn in dem erklärenden Text zu dem gesuchten Begriff zu viele Wörter vorkommen, die das Kind noch nicht kennt. Denn: Etwas Neues hinzulernen kann man nur, wenn sich das Neue mit dem bereits vorhandenen Wissen verbinden kann. Ohne Anknüpfungspunkte, ohne die Möglichkeit, Beziehungen oder Analogien

F Freizeit



▲ Der Pfeilgiftfrosch lebt in Südamerika. Die Hautabsonderungen dieser **Frösche** gehören zu den stärksten Giften, die es gibt. Sie wurden von den südamerikanischen Indianern als Pfeilgift verwendet.

Freizeit

Freizeit ist die Zeit, in der man nicht arbeiten muss. Freizeit dient der Erholung und Entspannung von den Anstrengungen der Arbeit in der Schule und im Beruf. Viele Menschen pflegen in der Freizeit ein → Hobby. In der Freizeit hat man Gelegenheit zur Selbstverwirklichung. Das heißt, dass man seinen Neigungen so nachgehen kann, wie dies vielleicht in der Schule oder im Beruf nicht möglich ist. Durch die Verkürzung der Arbeitszeit haben Berufstätige immer mehr Freizeit.
www.schulferien.org

Frieden

Frieden ist das Gegenteil von Krieg oder Gewalt. Im Frieden leben die Menschen geordnet miteinander. Wenn die Interessen verschiedener Völker auseinander laufen, finden diese einen Ausgleich oder Kompromiss ohne Gewalt anzuwenden. Die Friedensbewegung sorgt sich um den Frieden auf der Welt. Ihre Mitglieder nennen wir auch Pazifisten. Der Friede ist ihnen wichtiger als Macht oder Geld.

Frösche

Frösche und → Kröten gehören zu den → Amphibien. Beide Gruppen nennen wir zusammenfassend auch Froschlurche. Die Frösche kommen mit Ausnahme der → Polargebiete auf der ganzen Welt vor. Wir erkennen sie an ihrer schleimig feuchten, glatten Haut. Mit den langen Hinterbeinen können die meisten Frösche gut springen. Die größte Art ist der Goliathfrosch aus Zentralafrika. Er wird bis über 30 Zentimeter lang und wiegt über drei Kilogramm. Die kleinste Art ist ein Baumfrosch aus den USA, der weniger als zwei Zentimeter misst. In Mitteleuropa leben sieben Froscharten. Der häufigste ist der grüne Wasser- oder Teichfrosch.

▼ Das Bild zeigt von links nach rechts die Entwicklung der **Frösche**. Aus dem Laich werden Kaulquappen, die sich ständig weiterentwickeln. Wenn der Schwanz abgeworfen wurde, ist die Verwandlung zum Frosch abgeschlossen.



zu bereits Gelerntem herzustellen, bleibt das Nachschlagen folgenlos.

Was ist eine „Handelsroute“?

Selbst ein solch einfacher Text aus einem Lexikon für Grundschul-kinder enthält oft viele Wörter, die nicht allen Kindern einer Klasse geläufig sein werden:

„Karawane: Viele frühere Handelsrouten im Orient führten durch die Wüste. Die Kaufleute mussten große Gefahren auf sich nehmen, wenn sie ihre Güter allein transportierten. Daher schloss man sich zu Reisegesellschaften, also Karawanen, zusammen und zog meist auf Kame-len durch die Wüste. Es gab entlang der Handelsrouten oder Karawanenstraßen Herbergen für die Kaufleute, wo sie Wasser und Nahrung für sich

und die Kamele erhalten konnten.“¹

Dieser Text ist für viele Kinder zu schwierig. Sollte er deshalb gekürzt werden? Dieses Problem lässt sich leider nicht zufriedenstellend lösen. Wird die Erklärung reduziert, kommt oft etwas so Banales heraus wie hier:

„Krankenschwester: Die Krankenschwester arbeitet in einem Krankenhaus.“

Das wissen die Kinder in der Regel, dafür brauchen sie nicht im Lexikon nachzuschlagen.

Mit- und voneinander lernen

Eine der besten Möglichkeiten, aus diesem Dilemma herauszukommen, ist es, das breite Spektrum der Spracherfahrungen in der Klasse zu nutzen. Die Kinder sollten nach

Möglichkeit in kleinen, heterogenen Gruppen zusammenarbeiten, wenn es darum geht, sich selbstständig Wissen durch Nachschlagen anzueignen. Das Gespräch über die gefundenen Erklärungen trägt wesentlich zum Verstehen bei. Besonders wirksam ist der Auftrag an eine Kleingruppe, den Inhalt eines Artikels für die anderen Kinder in der Klasse verständlich zu „übersetzen“.

Durch das Lesen, Hören und Sprechen in solchen und anderen kommunikativen Situationen wird der Wortschatz der Kinder nach und nach weiter ausgebaut und das neu Gelernte gefestigt. Dies ist umso wichtiger, als es auch für die Entwicklung der Lesekompetenz eine große Rolle spielt, ob ein Kind über einen breiten Wortschatz verfügt oder nicht. Umgekehrt können Kinder, die bereits gut lesen können, durch das Lesen ihren Wortschatz wiederum erweitern. ■

Anmerkung

¹ Bertelsmann Kinderlexikon. Wissen Media Verlag, Gütersloh/München 2006.

Literatur

Artelt, C./McElvany, N./Christmann, U./Richter, T./Groeben, N./Köster, J./Schneider, W./Stanat, P./Ostermeier, C./Schiefele, U./Valtin, R./Ring, K.: Förderung von Lesekompetenz – Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin 2005.

Szagon, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. Beltz, Weinheim 1996, 6. Auflage.

Weitere Möglichkeiten, den Wortschatz zu erweitern:

- Vorlesen mit Gesprächen über den Text, s. GSD, Heft 5/2005 „Vorlesen“
- Expertise einzelner Kinder durch Vorträge nutzen, s. GSD, Heft 11/2006 „Arbeiten an einem Thema“

Frösche atmen durch die Haut ebenso wie durch die Lunge. Die Haut muss dabei immer feucht bleiben. Trocknet sie aus, stirbt der Frosch. Deswegen findet man Frösche nie weit von einem Gewässer entfernt. Auch die Fortpflanzung erfolgt ganz im Wasser. Die Frösche legen Eier in langen Schnüren oder großen Ballen. Aus diesem Laich schlüpfen Kaulquappen. Sie atmen wie die → Fische mit Kiemen. Doch dann verlassen sie das Wasser. Sie bekommen Beine und Lungen und der Schwanz bildet sich zurück. Diese Verwandlung der Gestalt nennt man Metamorphose.

Frost

Wir sprechen von Frost, wenn die Lufttemperatur unter null Grad Celsius fällt. Dabei gefriert das Wasser. Eine Frostnacht erkennen wir morgens am weißen Beschlag aus kleinen Eiskristallen, dem Raureif, der alles bedeckt. Besonders gefährlich sind die Spätfrost im Frühjahr, denn sie können zum Beispiel bewirken, dass die Blüten der Obstbäume absterben. Dann wird die Ernte vernichtet.

Frucht

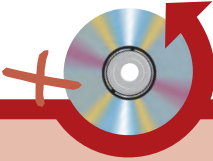
Für den Botaniker sind Früchte nichts anderes als die natürlichen Behälter der → Samen. Sie entwickeln sich aus dem Fruchtknoten der → Blüte. Der Wissenschaftler kennt viele Fruchttypen, zum Beispiel die trockenen Kapseln des Mohns, die Hülsen der Erbse, die Schoten des Rapses oder die → Nüsse.



▲ Bei den **Früchten** unterscheidet man verschiedene Formen der Einzelfrüchte. Bei der Sumpfdotterblume (a), der Wachsbohne (b), dem Mohn (c), dem Raps (d), der Haselnuss (e), der Johannisbeere (f), der Kirsche (g), dem Kümmel (h) und dem Vogelfußklee entsteht die Frucht aus nur einem einzigen Fruchtknoten. Daneben gibt es Sammelfrüchte, bei denen aus jedem einzelnen Fruchtblatt einer Blüte eine Frucht für sich entsteht. Dazu gehören die Erdbeere (j), die Brombeere (l), der Apfel (m) und die Ananas (n).

Was braucht man zum zielgerichteten Nachschlagen?

Um sicher und schnell in einem alphabetisch organisierten Wörterbuch oder Lexikon nachschlagen zu können, sind viele Fertigkeiten und Fähigkeiten hilfreich und sollten geübt werden. Ob die Kinder diese Teilaspekte des Nachschlagens beherrschen, lässt sich mit Hilfe des Spiels „Lexipark“ beobachten.

MATERIAL 

M Das Materialpaket enthält den Spielplan und die Spielkarten von **LEXIPARK**. Nähere Hinweise zum Spielverlauf finden Sie im Beitrag von Edda Hogh, S. 12f.

Das Spiel „Lexipark“ als Beobachtungshilfe

Im Spiel „Lexipark“ wurden die Aufgabenkarten so gestaltet, dass sie alle unten aufgelisteten Teilaspekte des Nachschlagens berücksichtigen.

Durch das Beobachten der Kinder bei diesem Spiel lässt sich rasch feststellen, welche Kinder schon sicher mit den Anforderungen zurechtkommen und welche Kinder noch besondere Unterstützung brauchen.

Die Karten eignen sich auch

außerhalb des Spiels dazu, ausgewählte Gesichtspunkte des Nachschlagens bei einzelnen Kindern zu beobachten und gegebenenfalls mit ihnen gezielt zu üben.

Das hilft beim Nachschlagen – und so kann es geübt werden¹

1. Das ABC auswendig aufsagen können:


➤ **ABC-Gedichte auswendig lernen** (Beispiele dafür gibt es in fast allen Wörterbüchern für die Grundschule, z. B. dieses aus Westermann (2007), Wör-

terbuch für die Grundschule: *A B C D E F G – Ein Hase hoppelt durch den Schnee. H I J K L M N O P – Er passt nicht auf, rutscht in den See. Q R S T U V W – Zum Glück errettet ihn die Fee. X Y Z – Ab ins Bett.*)

➤ **Solche Verse lassen sich auch leicht mit den Kindern gemeinsam erfinden.**

➤ **ABC-Rap einüben** (Hörbeispiel für einen ABC-RAP im Internet unter <http://www.klettermax-verlag.de/html/hoerproben.html>),

→ Dies wird bei „Lexipark“ besonders mit den Karten auf den ABC-Feldern geübt.

2. In der alphabetischen Reihenfolge die einzelnen Buchstaben grob verorten können, das „M“ befindet sich z. B. ungefähr in der Mitte des Alphabets, das „U“ ziemlich weit hinten. Mit dem „Umdreh-ABC“ (Spielanleitung und Kopiervorlagen finden Sie auf der CD-ROM im Materialpaket ) lässt sich die alphabetische Reihenfolge üben.

3. Die direkten Nachbarn der einzelnen Buchstaben benennen können, z. B. vor dem „K“ kommt das „J“, nach dem „K“ das „L“.

Zur Übung kann man z. B. mit der ganzen Klasse Folgendes machen: Jedes Kind in der Klasse bekommt einen Buchstaben des Alphabets – alle Kinder stellen

sich in der alphabetischen Reihenfolge auf, auf Zuruf stellen sich die Kinder vor: „Ich bin das L, vor mir ist das K und hinter mir das M.“

→ Dies wird bei „Lexipark“ besonders bei einigen Aufgabenkarten des „Fragezeichen“-Feldes geübt.

4. Wörter nach ihrer alphabetischen Reihenfolge sortieren (die ersten Buchstaben sind verschieden); s. auch Beitrag und Arbeitsblätter in: Grundschule Deutsch, Heft 10/2006, S. 32 ff. und CD-ROM im Materialpaket **M**);
→ Dies wird bei „Lexipark“ besonders mit den „Haus BC“-Karten trainiert.

5. Wörter nach ihrer alphabetischen Reihenfolge sortieren (die ersten Buchstaben sind gleich).
→ Dies wird bei „Lexipark“ besonders mit den Fragezeichen-Karten geübt.

6. Im alphabetischen Verzeichnis die Orientierungshilfen wie Index und alphabetische Laufleiste nutzen. Diese Hilfen und auch die folgenden Überlegungen sollten immer wieder modellhaft im klasseneigenen Grundschulwörterbuch demonstriert und besprochen werden.

7. Beim Nachschlagen besonders beachten:

- bei Verben die Grundform berücksichtigen, z. B.: (er) aß bei essen suchen;
- bei vorangestellten Wortbausteinen (z. B. Vorsilben) auf das Grundwort achten, z. B. verlaufen bei laufen suchen;
- bei Nomen die Mehrzahl auf die Einzahl zurückführen, z. B. Äpfel bei Apfel suchen;
- zusammengesetzte Wörter zerlegen, z. B. bei Fahrradschloss Fahrrad und Schloss suchen;
- bei Lauten mit verschiedenen Schreibmöglichkeiten auch

die Varianten berücksichtigen, z. B. bei /W/ unter V und unter W suchen, bei /F/ unter F und unter V suchen (evtl. auch unter Ph und unter Pf), bei /K/ unter K, C und unter Ch suchen, bei /Kw/ unter Qu suchen.

8. Wörter nach inhaltlichen Aspekten rasch durch überfliegendes Lesen finden können. Aufgabenstellungen wie: „Suche zwei Berufe (Tiere, Nahrungsmittel, Pflanzen etc.), die mit A (oder anderen Buchstaben) beginnen.“ trainieren genau diese Fähigkeit.
→ Dies wird bei „Lexipark“ besonders auf den „Haus T“-Karten geübt.

Anmerkung

¹ Die wesentlichen Anforderungen des Nachschlagens haben wir in diesem Beitrag **rot und fett** gedruckt, die Hilfen zum Lernen und Üben in **blau**.



Nachschlagen lernen von A bis Z

Schon im 1. Schuljahr sollten die Kinder die Buchstaben in ihrer alphabetischen Reihenfolge kennenlernen, um dieses Ordnungsprinzip für das Nachschlagen in Wörterbüchern und Lexika nutzen zu können. Darauf aufbauend brauchen sie dann Hilfen, um ihre Systematik des Nachschlagens schrittweise auszubauen und zu verfeinern, so dass sie auch komplexere Problemfälle beim Nachschlagen meistern können.

Um mit alphabetisch geordneten Nachschlagewerken umgehen zu können, braucht man die Buchstaben*namen*. Dies kann im 1. Schuljahr für einige Kinder schwierig werden, wenn sie sich gerade daran gewöhnt haben, dass man sich beim Schreiben zuerst einmal auf die Buchstaben*laute* bezieht, also gerade *nicht* auf die Buchstaben*namen*. Hier ist immer wieder der Hinweis notwendig, dass die Buchstaben *auch* einen Namen haben, den man z. B. braucht, um das Alphabet als Ordnungshilfe nutzen zu können. Darüber hinaus entsprechen den Buchstaben bestimmte Laute, die für das Schreiben und Lesen wichtig sind, weil sie zeigen, wie die Buchstaben *klingen*.

Im Klassenraum aller Klassenstufen sollten die Buchstaben in ihrer alphabetischen Ordnung als Plakat, an der Wand oder an einer Wäscheleine sichtbar sein, damit sich die Kinder daran immer wieder orientieren können.

Auch wenn sie das Alphabet längst auswendig aufsagen können – z. B. als ABC-Gedicht oder als Rap – trägt das regelmäßige Abfragen wechselweise abgedeckter Buchstaben dazu bei, eine innere Anschauung der Abfolge im Alphabet aufzubauen. Erst dann können die Kinder sich innerhalb dieser Ordnung selbstständig orientieren und erfolgreich nach einem bestimmten Begriff im Wörterbuch oder einem Namen im Telefonbuch suchen.

Einfaches Sortieren und Nachschlagen schon in Klasse 1

In Klasse 1 lässt sich die alphabetische Reihenfolge schon beiläufig einüben, wenn die Kinder beim Schreiben mit einer Anlaut- oder Buchstabentabelle arbeiten, die alphabetisch geordnet ist. Im 2. Halbjahr kann ein Karteikasten mit Alphabet-Register eine interessante Herausfor-

derung für die Kinder sein, ihre Lieblingswörter, wichtige Wörter aus dem Klassenleben (z. B. nach dem Zoobesuch) oder die ersten Übungswörter einzusortieren. In manchen Klassen erfüllen Wandbehänge mit Taschen, die mit den Buchstaben in alphabetischer Reihenfolge markiert sind, einen ähnlichen Zweck: Die Kinder sammeln in den Taschen Bilder und Wortkarten mit den entsprechenden Anfangsbuchstaben. Auch Schreibhefte mit ABC-Register können schon im 1. Schuljahr genutzt werden, um wichtige Wörter dort alphabetisch geordnet hineinzuschreiben. Wichtig ist *zunächst* nur, dass der *erste* Buchstabe stimmt, wenn die Wörter in Kartei, Taschen oder ABC-Heft sortiert bzw. geschrieben werden, auf den zweiten oder dritten kommt es dabei noch nicht an.

Sobald die Kinder das alphabetische Prinzip unserer Schrift verstanden haben und beginnen,

erste kleine Texte lautorientiert aufzuschreiben, sollte ihre Aufmerksamkeit dafür geweckt werden, dass es verabredete Schreibweisen für die Wörter gibt, die man in Wörterbüchern nachschlagen kann und die sie nach und nach lernen sollen. Zu Beginn kann hier die Lehrerin als Modell fungieren und besonders wichtige oder interessante Wörter in korrekter Orthografie an die Tafel schreiben oder im Klassenraum aushängen. Nach und nach werden sich immer mehr Kinder daran orientieren und zusätzlich beginnen, die Schreibweise einzelner Wörter bei der Lehrerin zu erfragen. Erste, meist thematisch organisierte, Wörterbücher mit Wort-Bild-Zuordnungen können von den Kindern in dieser Phase oft schon selbstständig benutzt werden.

Das Wörterbuch als selbstverständlicher Begleiter

Ab Klasse 2 brauchen die Kinder dann ein eigenes Grundschulwörterbuch (s. ausführlich im Magazin, S. 43 ff. **H**), das sie in der Schule und Zuhause möglichst häufig nutzen sollten.

Viele Spiele und gezielte Arbeitsaufträge können helfen, sich in der alphabetischen Ordnung zurechtzufinden und sinnvolle Strategien zum Nachschlagen kennenzulernen. Fast alle Grundschulwörterbücher haben dafür zu Beginn einen Extra-Teil mit wenigen Wörtern in größerer Schrift, der für den Einstieg in die Wörterbucharbeit auch von Zweitklässlern schon gut zu bewältigen ist. Dazu gibt es in der Regel eine ganze Reihe von Nachschlageaufgaben für diesen Teil, die in den Umgang mit dem

Wörterbuch einführen. Später kommen komplexere Aufgaben dazu, die den Kindern helfen sollen, die Systematik des Nachschlagens immer mehr zu verfeinern. So lernen die Kinder, auch nach dem zweiten, dritten oder vierten Buchstaben zu schauen und sich dabei an den Indexwörtern zu orientieren. Sie lernen, auch Wörter zu finden, die mit einem mehrdeutigen Anlaut beginnen (z. B. „Vase“, „Vater“ oder „Computer“), und solche, die nicht in ihrer Grundform stehen, indem sie sich z. B. an Wortverwandtschaften orientieren.

Diese Techniken sollten über die ganze Grundschulzeit hinweg immer wieder geübt werden (s. auch grundlegende Übungen im Spiel „Lexipark“ im Materialpaket zu diesem Heft **M**), damit die hohen Anforderungen des Nachschlagens nicht verhindern, dass die Kinder das Wörterbuch selbstständig benutzen. Denn der Gebrauch der Wörterbücher sollte im Unterricht und auch zu Hause zur Selbstverständlichkeit

werden – ganz besonders beim Verfassen eigener Texte, bei dem es in der Überarbeitungsphase in allen Zweifelsfällen zu Rate gezogen werden sollte.

Die eigens entwickelten Grundschulwörterbücher enthalten zugunsten der Übersichtlichkeit immer nur einen ausgewählten, begrenzten Wortschatz. Darum muss möglichst bald auch der Zugriff auf umfangreichere Wörterbücher, z. B. auf den Duden für Erwachsene, möglich sein, damit die Kinder auch seltenere Wörter, nach denen sie suchen, finden können. ■

Literatur

Abraham, Ulf u. a.: Praxis des Deutschunterrichts. Auer, Donauwörth 2003.

Bartnitzky, Horst: Sprachunterricht heute. Sprachdidaktik. Unterrichtsmodelle. Planungsmodelle. Cornelsen Scriptor, Berlin 2000.

Sandfuchs, Uwe: Das Nachschlagen üben. Selbstständiges Lernen durch Einübung in Lern- und Arbeitstechniken. In: Friedrich Jahresheft: Üben & Wiederholen. Friedrich, Seelze 2000.



denn auch hier gilt: Das Lernen im Gebrauch ist für die Kinder um vieles interessanter und wirksamer als die „Trockenschwimmübungen“, die von vielen Verlagen in Form von Arbeitsblättern zum Nachschlagen herausgebracht werden. Sie trainieren zwar die Technik, das Nachschlagen wird aber zur Farce, weil das Ergebnis nicht dazu beiträgt, ein echtes

Problem zu lösen oder eine Frage zu klären. Es sollte sich aber lohnen, einer Sache genauer nachzugehen, weil man etwas wissen will. Der Keim für eine solche Forscherhaltung ist der Zweifel: Nur wer sich einer Sache nicht sicher ist, beginnt zu recherchieren. In einem Schulalltag, in dem Fehler verpönt sind und der Eindruck erweckt wird, als gäbe es für alles

eine einzige richtige Lösung, können solche produktiven Zweifel nicht reifen. Deshalb sollte das „Wissen-wollen“ der Kinder von Anfang an herausgefordert und unterstützt werden. ■

Anmerkung

¹ Kühn, Peter: Mein Schulwörterbuch. Didaktik und kleine Methodik der Wörterbucharbeit. Dümmler, Bonn 1994, S. 6–8.

Die Vielfalt der heutigen Wörterbuchlandschaft sollte auch in jedem Klassenzimmer vertreten sein.



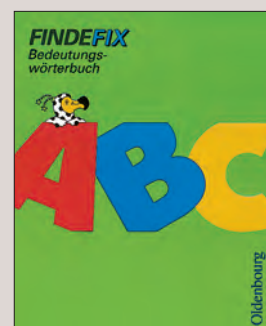
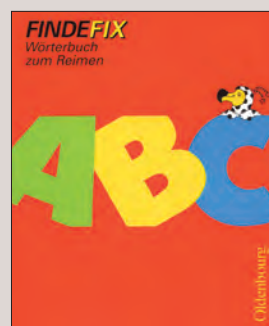
WÖRTERBUCH- Empfehlungen

Alle Wörterbücher für die Schule haben ein Problem: Sie müssen den Spagat schaffen zwischen dem Anspruch an Übersichtlichkeit zum leichten und schnellen Finden der Wörter und dem Anspruch an Vollständigkeit – schließlich sollen die gesuchten Wörter auch im Wörterbuch vorhanden sein. Für dieses Problem gibt es keine optimale Lösung. Aber es gibt inzwischen eine ganze Reihe an attraktiven Schulwörterbüchern, die ansprechend gestaltet sind und fast alle zusätzliche Hilfen bieten wie Übungen zum Nachschlagen und Hilfen zum Rechtschreiben. Häufig enthalten sie auch einen Anhang mit englischen Wörtern wie z. B. das Grundschulwörterbuch „**Von A bis Zett**“ (Cornelsen), das sogar ein Bild-Wort-Lexikon Englisch anbietet.



Besonders hervorheben möchte ich einige Wörterbücher, die Besonderheiten haben: Für das „**Bertelsmann Grundschulwörterbuch**“ (Bertelsmann Lexikon

Institut; dieses erscheint jetzt neu bearbeitet und erweitert unter dem Namen „**WAHRIG Grundschulwörterbuch**“) wurden bei der Wortauswahl besonders häufig verwendete Wörter aus Kindertexten, die Hauptthemengebiete und Schlüsselwörter aus der meistverkauften Kinder- und Jugendliteratur und aus der Lieblingslektüre von Kindern berücksichtigt und Kästen mit besonders interessanten Fachbegriffen zu Themen wie Computer, Fußball, Haustiere, Kino, Musik und Pferde integriert. Der „**Grundwortschatz plus – das Wortfamilienbuch für die Grundschule**“ (vpm) gruppiert alle Wörter übersichtlich in Wortfamilien mit Hervorhebung des Wortstammes und provoziert dadurch von Anfang an die Nutzung der morphematischen Strategie. Zusätzlich enthält es neben sinnvollen Tipps für die Rechtschreibung Aufgaben zum Forschen und Nachdenken. Neben solchen Wörterbüchern für jedes einzelne Kind sollten in



allen Klassen möglichst viele verschiedene Wörterbücher stehen, auf jeden Fall auch Wort-Bild-Bücher, die thematisch oder alphabetisch aufgebaut sind, und das „**Findefix Wörterbuch zum Reimen**“ (Oldenbourg), ein unverzichtbares Nachschlagewerk für kleine DichterInnen. In mehrfacher Ausführung sollte das „**Findefix Bedeutungswörterbuch**“ (Oldenbourg) für die Kinder zur Verfügung stehen: Es verlockt zum Stöbern, zum Nachdenken über Sprache, zeigt interessante Zusammenhänge auf und macht aus Kindern SprachforscherInnen.

Erika Brinkmann

SOFTWAREEMPFEHLUNGEN¹ zum Rechtschreiblernen



Zum Rechtschreiblernen gibt es unendlich viele Softwareangebote auf dem Markt, die leider in den meisten Fällen nicht halten, was sie versprechen: Entweder sind sie aus fachlicher Sicht nicht geeignet, weil die Erklärungen nichts nützen, oft sogar falsch sind oder – und das findet sich besonders häufig – sie helfen den Kindern nicht beim Lernen, weil sie bereits voraussetzen, was über das Programm eigentlich gelernt werden soll. Die meisten Programme sind bestenfalls eine Beschäftigungstherapie für die Kinder, die eigentlich keine zusätzliche Hilfe brauchen.

Es gibt aber auch Ausnahmen, die in der Schule und auch zu Hause sinnvoll eingesetzt werden können und das Lernen unterstützen:

➤ Durchgängig empfehlenswert ist die Serie „**Lollipop**“ (Cornelsen software). Eingebettet in ein multimediales Abenteuer können die Kinder mit Hilfe von Schrift vielfältige Aufgaben lösen und dabei ihre Schriftsprachkompetenz systematisch erweitern. Die Programme sind für jede Klassenstufe von Klasse 1–4 in zwei Varianten erhältlich: Den Eltern von Kindern mit zusätzlichem Lern- und Übungsbedarf sollten die LehrerInnen für zu Hause „**Lollipop**“ in der großen Version auf DVD empfehlen und zwar angefangen bei „**Lollipop 1. Klasse**“ auch für ältere Kinder, von da aus kann man sich langsam zu den nächsten Klassenstufen hinauf arbeiten. Für die Schule eignet sich die „**Lollipop Unterrichtsoftware**“, bei der die zeitaufwändigen Abenteuer ausgeklüftet sind und der Zugriff auf die einzelnen Übungen durch einen Lehrer-

tool gesteuert werden kann. Für schwächere SchülerInnen sind die Aufgaben der Klassen 3 und 4 auch noch im 5. und 6. Schuljahr außerordentlich sinnvoll!

➤ Ebenfalls sehr zu empfehlen sind die Programme „**LORK**“ (Klasse 3, 4, 5), „**Deutschbuch 5 interaktiv**“ und „**Deutschbuch 6 interaktiv**“. Diese Programme sind wegen des hohen Zeitaufwandes besonders geeignet für das Üben im Förderunterricht und zu Hause. Bei den Angaben der Klassenstufen sollte man bei Kindern, die noch besondere Probleme haben, deutlich tiefer ansetzen.

➤ Für die Unterstützung der alphabetischen Strategie als Grundlage für das orthografische Lernen haben sich besonders die „sprechenden Anlauttabellen“ bewährt, z. B. „**Meine Anlauttabelle für den Computer: Lesezauber**“ (Volk und Wissen), mit deren Hilfe sich die Kinder immer wieder



die Laut-/Zeichen-Zuordnung zum selbstständigen Schreiben abrufen können. Darüber hinaus unterstützen die „sprechenden Anlauttabellen“, die als Schreibwerkzeug in „**Lollipop**“ und im „**Schreiblabor**“ (Medienwerkstatt Mühlacker) enthalten sind, das lautierende Schreiben durch die Möglichkeit, sich den selbst geschriebenen Text vom Computer vorlesen zu lassen. Das Programm „**Schreiblabor**“ bietet außerdem viele sinnvolle Übungsmöglichkeiten, um sich die alphabetische Strategie schrittweise zu erschließen und weiter auszubauen. Dieses Programm sollte in keinem Anfangsunterricht fehlen.

Material-Empfehlungen

Zwischen den vielen Büchern, Arbeitsheften und Materialien zum Thema „Rechtschreibung“ gibt es zwei, die in fachlicher Hinsicht durch ihre besondere Qualität herausragen und das Lernen der Kinder gezielt durch sinnvolle Aufgabenstellungen zum Sammeln, Sortieren, Üben und Nachdenken unterstützen: Das Arbeitsheft „**ExtraKlasse – Der Rechtschreibung auf der Spur**“ (Oldenbourg; s. Abb. S.17) von Christa Erichson und „**Der Sprachforscher: Rechtschreiben**“ (Friedrich Verlag) von Falko Peschel und Astrid Reinhardt. Beide Materialien sind als Grundlage für das Rechtschreiblernen über viele Jahre hinweg sinnvoll einsetzbar. Einige Kinder können bereits einzelne Aufgaben im 2. Schuljahr bearbeiten, im 3. Schuljahr finden sich für alle Kinder passende Arbeitsaufträge, die dann über mehrere Jahre Hilfen für die Rechtschreibentwicklung bieten können. Auch in der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Rechtschreibproblemen haben sich die Materialien durch die konsequente Berücksichtigung der neueren fachdidaktischen Forschung zum Orthografie-Erwerb bewährt.

Erika Brinkmann

› Um das bewusste Merken von Wörtern für die orthografische Strategie zu unterstützen eignet sich das seit Jahren bewährte und noch auf DOS-Ebene laufende Programm „Lalipur“ in ganz besonderer Weise. Vor allem lassen sich hier die individuellen Lernwörter der Kinder eingeben und es kann auf Diskette den Kindern zum Üben mit nach Hause gegeben werden. Das Programm kann kostenlos von der Homepage des Projekts DEP¹ heruntergeladen werden: <http://www.unisiegen.de/~agprim/dep/download.htm>. Erika Brinkmann

Anmerkung

¹ In Zusammenarbeit mit dem Projekt DEP (Didaktische Entwicklungs- und Prüfstelle für Lernsoftware) an der Universität Siegen.

EMPFEHLUNGEN zum Weiterlesen

- › Balhorn, H. u. a. (Hrsg.): **Schatzkiste Sprache 1 – Von den Wegen der Kinder in die Schrift.** Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband in Verbindung mit der DGLS – Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Frankfurt a. M. 1998.
- › Balhorn, H. u. a. (Hrsg.): **Schatzkiste Sprache 2 – Sprachliches Handeln in der Grundschule.** Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband in Verbindung mit der DGLS – Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Frankfurt a. M. 2002.
- › Brügelmann, H./Richter, S. (Hrsg.): **Wie wir recht schreiben lernen.** Libelle, Lengwil 1994.
- › Leßmann, B.: **Schreiben und Rechtschreiben. Ein Praxisbuch zum individuellen Rechtschreiben.** Agentur Dieck, Heinsberg 1998.
- › Stolla, G.: **Rechtschreibunterricht mangelhaft? Neue Strategien für effektives Lehren und Lernen.** Dieck-Verlag, Heinsberg 2000.
- › Valtin, R. (Hrsg.): **Rechtschreiben lernen in den Klassen 1–6. Grundlagen und didaktische Hilfen.** Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband, Frankfurt a. M. 2000.

ANZEIGE

Deutscher Kinderschutzbund schlägt wieder auf

Unsere Gesellschaft braucht starke Kinder. Das sagen alle. Aber starke Kinder brauchen starke Eltern. Das sagt der Deutsche Kinderschutzbund. Und macht dieses Wissen auch in seinem Jahressheft **Starke Eltern – Starke Kinder** 2004 wieder zum Programm. Also, liebe Mütter und Väter: gönnt Euch dieses herzerfrischende Heft.

ab sofort am Kiosk oder bestellen bei:

Bestellschein



ZIEL: MARKETING
Hauptstätter Straße 57, 70178 Stuttgart
Tel. (0711) 9 66 95-0, Fax (0711) 9 66 95-20
e-mail: Ziel-Marketing@t-online.de

Hiermit bestelle ich Exemplare

des DKSB-Jahressheftes 2004 „Starke Eltern – Starke Kinder“
zum Stückpreis von EUR 7,90 zzgl. 1,50 EUR Versandkosten

Absender

Name

Straße

PLZ/Ort

Datum/Unterschrift

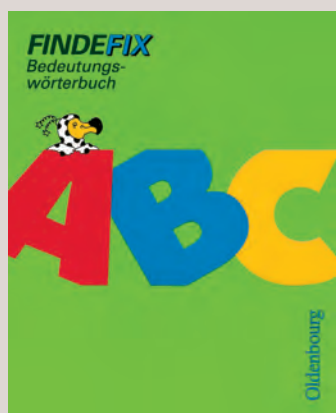
WÖRTERBÜCHER, LEXIKA, ARBEITSHILFEN – welche sind besonders gut?

Für dieses Magazin haben wir uns eine unglaubliche Fülle von verschiedenen Nachschlagewerken angeschaut und auf ihre Tauglichkeit für die Grundschule überprüft. Fazit: Es gibt außerordentlich viele gute **Grundschulwörterbücher**, die sich meist nur in wenigen Aspekten unterscheiden. Alle sind gut gegliedert und erlauben durch alphabetische Laufleisten und Buchstabengruppen „von – bis“ am Seitenanfang eine rasche Orientierung, der ausgewählte Wortschatz ist jeweils weitgehend identisch, fast alle

haben einen reduzierten Wörterteil in besonders großer Schrift für die ersten Wortrecherchen der Kinder als Anfänger eingefügt, immer gibt es in irgendeiner Form Hilfen und Übungsaufgaben zum Nachschlagen, viele haben am Ende einen englisch-deutschsprachigen Teil, der meist thematisch geordnet ist. Man kann sich bei der Auswahl also durchaus auch von pragmatischen Erwägungen und dem eigenen Geschmack leiten lassen: *Welcher Einband, welches Format sind für meine Kinder am günstigsten? Welche Farben/*

Illustrationen sprechen mich besonders an, so dass ich das Buch den Kindern auch besonders gut nahe bringen kann?

Neben einem solchen Grundschulwörterbuch, das alle Kinder besitzen und zu allen möglichen Gelegenheiten ganz selbstverständlich nutzen sollten, gibt es noch eine Reihe weiterer Nachschlagewerke, die ins Repertoire jeder Grundschulklasse gehören. Eine Grundausrüstung, wie ich sie mir so oder in ähnlicher Weise in der Schule wünsche, sehen Sie hier im Kasten.



- **Wörterbuch für die Grundschule plus Englisch.**
Westermann, Braunschweig 2006, € 9,95 (geb. Ausgabe).
- **Das Grundschulwörterbuch.**
Mit CD-ROM. Duden, Mannheim, € 12,95 (broschiert).
- **Bildwörterbuch für Kinder.**
Duden, Mannheim, € 12,90.
- **Mein erstes Lexikon A–Z.**
Duden, Mannheim, € 14,95 (geb. Ausgabe).
- **Das Grundschulwörterbuch – Sag es besser!**
Duden, Mannheim, € 9,95.
- **Der Grundwortschatz plus.**
vpm, Seelze 2007, € 9,20 (Taschenbuch).
- **Grundschulwörterbuch Deutsch,**
mit Audio-CD. Langenscheidt, München, € 12,95 (Hardcover).
- **Findefix Bedeutungswörterbuch.**
Oldenbourg, München, € 10,95.
- **Wörterbuch zum Reimen.**
Oldenbourg, München, € 11,95.
- **Pfiffikus – der Sprachgestalter.**
Finken, Oberursel, € 9,90.
- **Duden – Die deutsche Rechtschreibung**
(125.000 Stichwörter). Duden, Mannheim 2006, 24. Auflage, € 19,95.



Mit einer solchen Sammlung haben die Kinder neben ihrem eigenen Wörterbuch (hier beispielhaft vertreten durch das Westermann Wörterbuch für die Grundschule) Zugriff auf ein einfaches Bildwörterbuch mit Abbildungen in hoher Qualität, das Kindern – besonders aus einem spracharmen Umfeld

oder mit Migrationshintergrund – hilft, über die Bild-Wortzuordnung neue Begriffe kennenzulernen, diese Wörter auch beim Schreiben zu benutzen und einfach ein wenig für sich zu lesen. Ein erstes alphabetisch organisiertes Lexikon führt schon darüber hinaus, bietet aber neben den ebenfalls hervorragenden

Bildern zusätzlich noch kurze, verständliche Erklärungen zu den Begriffen. Das **Grundschulwörterbuch Deutsch** von Langenscheidt habe ich als Beispiel für ein thematisch geordnetes Wörterbuch gewählt, bei dem man sich zu den verschiedenen Themen zuerst durch ein Bild mit Randbeschriftungen informieren kann und darüber hinaus auf den folgenden Seiten zu Grundbegriffen und einzelnen Wörtern aus diesem Themenbereich sinnvolle Erklärungen und Beispielsätze findet. Mit dem **Grundwortschatz** findet sich in dieser Sammlung ein Wortfamilien-Wörterbuch, das sich am Wortstamm der Wörter orientiert und den Kindern damit das Verständnis für die Systematik der Wortbildung erleichtert. Das Material „Rätsel, Reime, Ringelnattern – für Rätselratten und ABC-Schützen“ (vpm) bietet für die Kinder spannende Aufgaben zur Arbeit mit dem „Wortfamilienbuch“. Das **Findefix Bedeutungswörterbuch** enthält alphabetisch geordnet eine Reihe von Stichwörtern, bei denen sich das Nachschlagen lohnt,

ANZEIGE

Förderprogramme

www.etverlag.de

Eugen Traeger Verlag
 Tel./Fax: 05404-71858

X  **sich käm**

Hören-Sehen-Schreiben
Schriftsprachtraining, gut für Ausländerkinder. Lesen, Schreiben, Hören, Erinnern, visuelles und auditives Zuordnen **49,90 €**

X UniWort Erfolg in der Rechtschreibung für alle Schüler mit Blitzwort, Fehlbuchstabe Greifspiel usw. **49,90 €**

das Auto

das Aut

Weiße du es?

Sabine hält eine Waffel.
Sabine leckt ein Eis.
Sabine pustet auf den Lutscher.
Sabine singt ein Lied.

X Elektroblicker
Leseanlässe für Silben, Wörter, Sätze, fördert Sprachverständnis u. Konzentration. **49,90 €**

● **Lateinische Schrift**
● **Vereinfachte- und**
● **Schulgangsschrift**
Inkl. alle Linien, Punkt- und Umrisschriften. ● = **19,95 €**

Arbeitsblätter gestalten mit ● **Hauptwörter-Fonts** 19,95 €





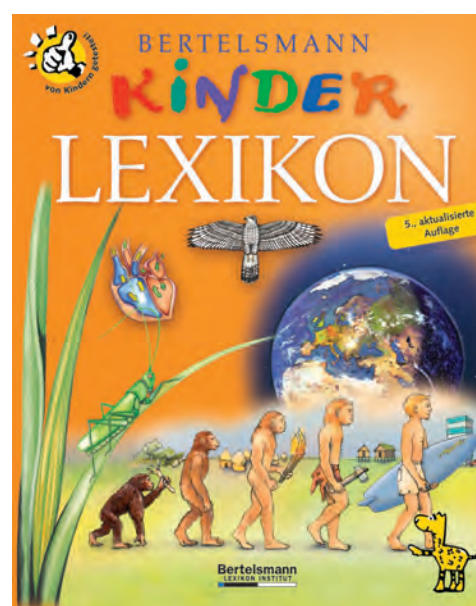



denn es wird eine Fülle von interessanten Informationen geboten, die dieses Buch zu einer Fundgrube für einen bewussten, kreativen, experimentierenden Umgang mit Sprache machen. Es kann zudem die Textproduktion, die Texterschließung und die Sprachreflexion anregen und unterstützen. Zu diesem Buch gibt es einen interessanten Lehrerband mit vielen guten Vorschlägen und Arbeitsblättern zum Umgang mit diesem interessanten Lexikon. Nachschlagewerke, die das Verfassen von Texten ebenfalls unterstützen, sind das **Grundschulwörterbuch – Sag es besser!** und **Pfiffikus – der Sprachbegleiter**. Beide können als erste Synonymwörterbücher für die Grundschule das Finden von Wörtern mit gleicher oder ähnlicher Bedeutung unterstützen, um so die Texte der Kinder im Ausdruck treffender, interessanter und abwechslungsreicher zu machen. Für das Schreiben eigener kleiner Gedichte kann ein rückläufiges Wörterbuch, bei dem die Wörter ausgehend von ihrem letzten Buchstaben nach dem Alphabet geordnet sind, sehr hilfreich sein. Es ist aber für Grundschul Kinder in seiner Systematik nur schwer durchschaubar. Leichter geht es mit dem kleinen Büchlein **Wörterbuch zum Reimen**, in dem die Wörter nach dem ersten Buchstaben der letzten Silbe geordnet sind. Dadurch stehen alle Wörter, die sich reimen, schön übersichtlich untereinander – eine große Hilfe für erste Versuche, eigene Gedichte zu verfassen. Ein umfassendes Wörterbuch wie der **Duden**, in dem man so gut wie alle Wörter, die man sucht, auch finden kann

und das darüber hinaus hilft, Zweifelsfälle zu klären, die für die Orthografie bedeutsam sind, wie Betonung und Vokalquantität (*Ist der Vokal kurz oder lang?*) sollte ebenfalls den Kindern (mit Unterstützung durch die Lehrerin) zur Verfügung stehen.

Bücher zu SACHTHEMEN

Um sich noch ausführlicher über einzelne Begriffe und Themen zu informieren, sollten in der Klasse zudem möglichst viele verschiedene Kinderlexika und Sachbücher vorhanden sein. Als Beispiel für ein Lexikon, das viele verschiedene, alphabetisch geordnete Themen auf jeweils einer Seite mit sehr guten Abbildungen und kurzen, interessanten Informationen darstellt, sei hier **Das Ravensburger Kinderlexikon von A–Z** (Ravensburger, Ravensburg, € 14,95) genannt. **Das Bertelsmann Kinderlexikon** (Bertelsmann Lexikon Verlag, Gütersloh, € 19,95) ist stellvertretend für die Kinderlexika abgebildet, in denen die Stichwörter, die für die Kinder erklärt werden, in alphabetischer Reihenfolge geordnet sind. Sehr informativ sind auch die Sachbücher, die sich an den Fragen der Kinder orientieren und nach thematischen Schwerpunkten geordnet sind wie das Buch **Wie hämmert der Hammerhai?** (S. Klar/U. Berger, Velber, Freiburg 2007, € 10,90), in dem es viele Fragen und Antworten zu Haien, Walen und Delphinen gibt, z. B. „*Warum haben Haie so viel Zähne?*“ oder „*Wie tief taucht der Pottwal?*“.



HILFEN und ANREGUNGEN zum Nachschlagen

Im Sauros Verlag sind zwei interessante Karteien erschienen, mit denen die Kinder das Nachschlagen gezielt üben können: **Schlag nach im Wörterbuch 1: Fit fürs ABC** und **Schlag nach im**



Weitere empfehlenswerte BÜCHER zu den verschiedenen Kategorien

GRUNDSCHULwörterbücher (alphabetisch geordnet):

➤ **ABC-Freunde: Wörterbuch für die Grundschule 1–4.** Besonderheit: mit Anfangswortschatz Klasse 1 (parallel in Druck- und Schreibschrift), wurde von der Stiftung Buchkunst 2004 als schönstes Buch prämiert. Volk und Wissen, Cornelsen, Berlin, 2004.

➤ **Das Grundschulwörterbuch.** Besonderheit: Wörterbuchteil nicht unterteilt für Anfänger und fortgeschrittene Wörterbuchbenutzer – das kann das Nachschlagen erleichtern, weil man sich nicht entscheiden muss, in welchem Teil man das betreffende Wort suchen will. Sehr gutes Übungsprogramm zum Nachschlagen auf der CD-ROM. Duden, Mannheim, 2006.

➤ **Findefix: Wörterbuch für die Grundschule.** Besonderheit: Anfangswortschatz Klasse 1 (parallel in Druck- und Schreibschrift), Extra-

Wörterbuchteil mit Reimwörtern und CD-ROM zum Rechtschreiben üben. Oldenbourg Schulbuchverlag, München/Düsseldorf/Stuttgart, 2006.

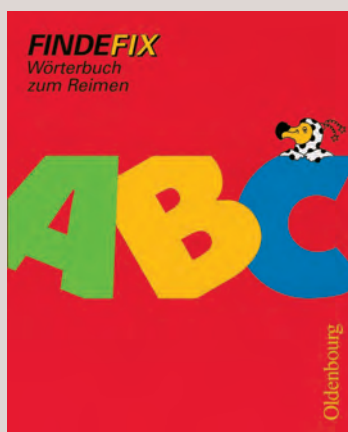
➤ **Der Kinderduden – Das Sachwörterbuch für die Grundschule:** Sachgeschichten zu typischen Themenbereichen für die Grundschule mit darauf bezogenem Wortschatz, inkl. alphabetischer Liste der zuvor thematisch geordneten Wörter. Duden, Mannheim, 2002.

➤ **Mobile Wörterbuch.** Besonderheit: Sehr gelungene Hilfen zum Nachschlagen üben. Westermann, Braunschweig 2007.

➤ **Pustebblume. Das Wörterbuch.** Besonderheit: Wörterbuchteil sehr übersichtlich durch Fettdruck der Stichwörter und eingerückte andere Wortformen. Ergänzender Wortteil in englischer und französischer Sprache, Schroedel, Braunschweig 2006.

➤ **Von A bis Zett. Wörterbuch für Grundschul Kinder.** Besonderheit: mit Anfangswortschatz Klasse 1 (parallel in Druckschrift, LA, VA und SAS), mit CD-ROM zum Nachschlagen üben und kleinen Speziallexika zu besonderen Themen. Cornelsen, Berlin 2006.

➤ **Wahrig Grundschulwörterbuch.** Besonderheit: Themenkästen mit Spezialbegriffen zu wichtigen Stichwörtern für





die Kinder im Wörterbucheil. Wissen Media, Gütersloh/ München 2007.

► Wörterbuch Bausteine.

Besonderheit: CD-ROM zum Üben (allerdings sehr eng auf das gleichnamige Lese- und Sprachbuch bezogen und ohne Sprachausgabe). Disterweg, Braunschweig 2006.

► Wörterbuch für Grundschul Kinder. Besonderheit: Sachgeschichten zu typi-



schen Themenbereichen für die Grundschule mit darauf bezogenem Wortschatz, inkl. regulärer Wörterbucheil. Ensslin, Würzburg 2007.

► Wörterbuch Lollipop. Besonderheit: Wortfelder, Schreibtipps und Grammatik für junge Autoren; Gesprächsformeln in zwölf verschiedenen Sprachen mit Aussprachehilfen; türkische und griechische Vornamen und ihre Bedeutung. Cornelsen, Berlin 2006.

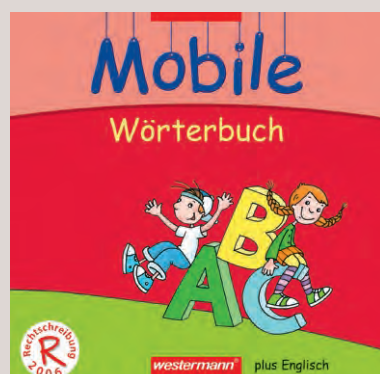
► Mein großes Grundschulwissen. Thematisch nach typischen Themenbereichen des Grundschulunterrichts geordnet. Internet-Adressen-Verzeichnis zu allen Themen und Hinweise auf Suchmaschinen. Ravensburger, Ravensburg 2007.

SACHBÜCHER:

► „Was Kinder wissen wollen“. Besonders reizvolle Sachbuchreihe mit Titeln wie: „Was wäscht der Waschbär?“, „Warum haben wir zehn Zehen?“, „Wie viele Höcker hat das Kamel?“, „Wie spült die Klospülung?“, „Können Fische rülpfen?“, „Frieren Pinguine an den Füßen?“ und „Wann darf der Lokführer aufs Klo?“. Velber, Freiburg.

KINDERLEXIKA:

► Meyers großes Kinderlexikon. Besonderheit: Sechs „Lexikonkinder“ führen in kleinen Episoden durch die alphabetisch geordneten Begriffe. Meyers, Mannheim 2005.





Wörterbuch 2: Ich finde jedes Wort. Alle für das Nachschlagen wesentlichen Aspekte können mit dieser Kartei und jedem beliebigen Grundschulwörterbuch geübt werden.

„Das Grundschulwörterbuch“ aus dem Duden-Verlag enthält zusätzlich zum Wörterverzeichnis eine CD-ROM mit vielen Spielen, die hervorragend zum selbstständigen Üben des Nachschlagens geeignet sind, und die man ganz besonders auch Eltern empfehlen kann, die nach Unterstützungsmöglichkeiten für ihre Kinder fragen.



Kinder Kultur Kalender 2007/2008

Der Winter ist da, Weihnachten naht – Märchenzeit! Die schönsten Theaterstücke, Opern, Konzerte und Märcheninszenierungen für Kinder finden Sie zum Downloaden unter: www.friedrich-online.de.

BEILAGENHINWEIS

Dieser Ausgabe von Grundschule Deutsch liegen Beilagen von mobile IT Systems GmbH/Haar und der Verlagsgruppe Julius Beltz GmbH & Co bei. Wir bitten um freundliche Beachtung.

HEFTVORSCHAU

Die nächste Ausgabe von Grundschule Deutsch zum Thema „Lust auf Bücher“ erhalten Sie im März 2008.

AUTORINNEN DIESES HEFTES

Heide Bambach hat bis 2003 die Primarstufe der Bielefelder Laborschule geleitet. Seither lebt sie in Hamburg und ist in der Lehrerfortbildung tätig.

Bettina Beck ist Fachleiterin für Mathematik am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GHS) in Schwäbisch Gmünd und Lehrerin an einer Grundschule in Schwäbisch Gmünd.

Nina Bode-Kirchhoff ist Lehrerin an einer Grundschule in Bremen.

Erika Brinkmann ist Professorin für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der PH in Schwäbisch Gmünd.

Anne Höfer ist Lehrerin an einer integrativen Grundschule in Kreuztal-Buschhütten.

Edda Hogh ist Schulleiterin an einer Grundschule in Schwäbisch Gmünd.

Walter Köpp war über 20 Jahre in der Lehrerbildung und anschließend bis Mai 2007 in der Schulaufsicht tätig. Jetzt bietet er Lehrerfortbildungen an.

Heide Niemann ist Direktorin beim NLI/ Niedersachsen i. R.

Manfred Wespel ist Professor für Sprachdidaktik an der PH in Schwäbisch Gmünd.

GRUNDSCHULE DEUTSCH IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Kallmeyer bei Friedrich in Velber
in Verbindung mit Erika Brinkmann

STÄNDIGE MITARBEIT

Heide Bambach, Babette Danckwerts
und Edda Hogh

REDAKTION UND VERLAG

Christine Stadler
Kallmeyer Verlag bei Friedrich in Velber,
Im Brande 19, 30926 Seelze
Tel.: 05 11/40 00 4-175 (Verlag)
Tel.: 05 11/40 00 4-231 (Redaktion)
Fax: 05 11/40 00 4-219
E-mail: info@kallmeyer.de
Internet: www.grundschule-deutsch.de

VERLAGSLEITUNG

Anne Meyhöfer, Fritz Seydel

ABOSERVICE

Tel.: 05 11/40 00 4-1 52
Fax: 05 11/40 00 4-1 70

LESERSERVICE

Tel.: 05 11/40 00 4-1 75
Fax: 05 11/40 00 4-1 76

ANZEIGENLEITUNG

Erhard Friedrich Verlag GmbH
Bernd Schrader
Im Brande 17, 30926 Seelze-Velber
Tel.: 05 11/40 00 4-1 31
Fax: 05 11/40 00 4-1 19
Preisliste Nr. 2, gültig ab 01. 01. 2001

REALISATION

Friedrich Medien-Gestaltung/
Doro Siermantowski

TITELILLUSTRATION

Doro Siermantowski

DRUCK

Messedruck Leipzig GmbH

GRUNDSCHULE DEUTSCH erscheint vierteljährlich. Das Jahresabonnement besteht wahlweise aus 4 Heften oder 4 Materialpaketen. Der Einzelbezugspreis im Abonnement beträgt in 2008 € 6,50 pro Heft, € 13,- für das Materialpaket. Das Jahresabonnement kostet € 26,- für 4 Hefte, € 78,- für 4 Hefte und 4 Materialpakete. Ausland auf Anfrage. Als Student/in erhalten Sie bei Vorlage einer aktuellen Bescheinigung 30 % Rabatt auf den Jahres-Abonnementspreis sowie einmalig vier Einkaufsgutscheine über 50 % Rabatt. Alle Preise zzgl. Versandkosten sind im Jahr im voraus zahlbar. Nicht-Abonnenten zahlen € 9,- je Heft, das Materialpaket kostet € 19,50, zzgl. Versandkosten. Kündigungsbedingungen: Eine Kündigung ist möglich bis sechs Wochen zum Ablauf des Berechnungszeitraumes. Die Mindestabonnentendauer beträgt ein Jahr. Bei Umzug benachrichtigen Sie bitte den Verlag. GRUNDSCHULE DEUTSCH können Sie direkt beim Verlag oder über alle Buchhandlungen beziehen. © Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Unverlangt eingesandte Beiträge werden sorgfältig geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt. Die als Material gekennzeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassenstärke vervielfältigt werden.

ISSN 1616-7112

Bestell-Nr. Themenheft **8728**
Materialpaket **8928**

Schreiben mit der Hand

Die Geschichte der Schrift im Zeitraffer.

Aus: GSD, H. 7, S. 40.

Handschriften entwickeln.

Aus: GSD, H. 7, S. 18-19.

JedeR schreibt anders.

Aus: GSD, Heft 7, 4-7.

Was haben die Igel mit der Schrift zu tun?

Aus: GSD, H. 7, S. 36-39.

Materialien zum Thema.

Aus: GSD, H. 7, S. 46-48.

Die Geschichte der Schrift im Zeitraffer

**Wenn wir Kinder dabei beobachten,
wie sie Schriftsprache erlernen,
lassen sich Parallelen zur geschichtlichen
Entwicklung der Schrift erkennen.**

Schon etwa 5000 Jahre vor unserer Zeitrechnung haben die Menschen in Osteuropa mit Hilfe von Zeichen Informationen festgehalten – neuere Funde von keramischen Objekten aus der hoch entwickelten Vinca-Kultur der Donauzivilisation lassen dies vermuten.¹ 7000 Jahre also hat die Menschheit gebraucht, um das heute gültige Schriftsystem, das unsere Kinder in der Schule lernen müssen, zu entwickeln. Um dessen Prinzipien und seinen komplexen Aufbau zu verstehen, haben die Kinder in der Schule zwei Jahre Zeit, danach soll das System zwar noch weiter ausgebaut werden (Orthografie, Textkompetenz, Schrift etc.), doch am Ende des 2. Schuljahres sollen die Kinder überall in der Bundesrepublik kurze Texte Sinn entnehmend lesen und eigene Ideen aufschreiben können.

Seit es Schulen gibt, haben Schriftsprachdidaktiker dafür die unterschiedlichsten Fibeln ent-

wickelt; verschiedene Methoden (z.B. synthetische Methode versus analytische Methode) waren sogar die Ursache für erbitterte Auseinandersetzungen, ohne dass es gelungen wäre, einen für alle Kinder gleichermaßen geeigneten Lehrgang zu finden.

Woran liegt das?

Kinder erfinden die Schrift (nach)

Schaut man sich die Schriftsprachentwicklung einzelner Kinder genauer an, so stellt man fest, dass sie dabei nicht der Logik der Schriftsprachdidaktiker folgen, die für sie viele kleine Lernschritte vorbereitet haben, um alle Buchstaben und später möglichst viele Wörter richtig schreiben zu können. Vielmehr erfinden sie die Schrift für sich jeweils neu (nach), indem sie ihre Beobachtungen auf vereinfachte Konzepte reduzieren, nach denen sie dann auch schreiben. Das lässt sich besonders gut an ihren „Fehlern“ beim

Schreiben ablesen und zeigt, welch großartige Leistung die Kinder in dieser kurzen Zeit auf ihrem Weg zur Schrift vollbringen, für die die Menschheit in der geschichtlichen Perspektive ca. 7000 Jahre gebraucht hat. ■



Literaturauswahl

- Brügelmann, Hans/Brinkmann, Erika: Die Schrift erfinden. Libelle, CH-Lengwil 1998.
- Crystal, David: Die Cambridge Enzyklopädie der Schrift. Campus, Frankfurt a.M. 1998.
- Földes-Papp, Károly: Vom Felsbild zum Alphabet. Gondrom, Bayreuth 1975.
- Haarmann, Harald: Geschichte der Schrift. Beck'sche Reihe, München 2004.
- Kuckenberger, Martin: Die Entstehung von Sprache und Schrift. Ein kulturgeschichtlicher Überblick. Dumont, Köln 1989.

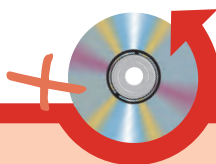
Anmerkung

- ¹ Haarmann, Harald: Geschichte der Schrift. C. H. Beck, München 2004.

Handschriften entwickeln

Über Schönschreib-Noten und Schriften-Erziehung lässt sich kräftig diskutieren, doch worauf es wirklich ankommt, ist doch eine flüssige und gut lesbare Schrift, egal, welche Ausgangsschrift das Kind gelernt hat, oder?

MATERIAL



M Auf der CD-ROM finden Sie Vorlagen für alle Ausgangsschriften sowie für die Fraktur-Schrift und die alte Deutsche Schrift, auch damit lassen sich eigene Handschriften weiterentwickeln.

Mit den Kopiervorlagen „**IN SCHREIBSCHRIFT ÜBERSETZEN**“ können die Kinder Ihrer Klasse sich darin üben, Druckschrift in Schreibschrift zu „übersetzen“ und so ihre, je eigene, Handschrift entwickeln.

Zwei Kolleginnen unterhalten sich im Lehrerzimmer über die Schrift ihrer Schülerinnen und Schüler:

„Wie wichtig ist es dir eigentlich, dass die Kinder schön schreiben?“

„Das kommt darauf an, was sie gerade schreiben – wenn sie dabei sind, sich eine Geschichte auszu-denken, fällt es den meisten Kindern schwer, sich auch noch auf ihre Schrift zu konzentrieren. Wenn der fertige Text dann aber für unser Geschichtenbuch noch

einmal abgeschrieben wird, erwarte ich schon, dass sich die Kinder beim Schreiben besonders viel Mühe geben.“

„Aber sollten die Kinder nicht lernen, immer auf ihre Handschrift zu achten? Sonst gewöhnen sie sich doch daran, schlampig zu schreiben und kein Mensch kann das Gekrakel dann mehr lesen. Sogar in der Zeitung stand neulich, dass die Kinder immer unleserlicher schreiben und in der

Schule mehr auf eine gepflegte Schreibkultur geachtet werden müsste.“

„Da mag etwas dran sein, aber wenn ich da an meine Schrift denke – als ich neulich in der Konferenz für das Protokoll mit-schreiben musste – ich hatte später selber Mühe, meine eigene Handschrift zu lesen!“

„Ja, stimmt, das kenne ich auch, trotzdem kann ich aber auch sehr schön schreiben – und es macht mir sogar Spaß. Besonders seit meinem Kalligraphie-Kurs im letzten Jahr, da habe ich sogar die Fraktur-Schrift ziemlich gut hinbekommen. Du hast doch die Einladungen zu meiner Geburtstagsfeier gesehen und dich gewundert, wie gut das aussieht!“

„Eigentlich ist das ja klar, dass man beim schnellen Schreiben nicht gerade Meisterwerke der Schönschreibkunst produziert – schließlich ist das doch auch meist nicht für fremde Augen bestimmt. Natürlich muss man es selbst hinterher noch lesen können ...“

„Das heißt, dass es beim Schreiben auf die Situation ankommt, wann wir erwarten, dass die Kinder sich auch wirklich um eine gute Schrift bemühen!“

„Was meinst du denn mit „gut“?“
„Dass sie sich Mühe geben, dass man die Schrift gut lesen kann – also die Buchstaben eindeutig zu erkennen sind und dass sie dabei nicht verkrampft,

sondern einigermaßen locker schreiben.“

„Wenn ich da an meinen Daniel denke, glaube ich nicht, dass der das jemals schafft, so zu schreiben, dass die Schrift wirklich gut lesbar ist ...“

„Was hat er denn für Probleme?“

„Seine Schrift sieht einfach katastrophal aus: Manche Buchstabenformen sind gar nicht richtig zu erkennen, z. B. zieht er das „l“ und das „e“ bei der Vereinfachten Ausgangsschrift immer so auseinander, dass es wie ein „be“ aussieht und wenn er das kleine, verschlungene „z“ schreiben soll, kriegt er das überhaupt nicht hin, und vor allem: Er hat gar keine Lust, zu schreiben!“

„Das kenne ich auch, weißt du, was ich dann mache? Ich versuche zuerst einmal hinzubekommen, dass die Kinder Freude am Schreiben entwickeln. Wenn ich weiß, wofür sich die Kinder interessieren, findet sich immer ein Schreib Anlass, der für sie so wichtig ist, dass sie am Computer oder der Schreibmaschine Lust haben, etwas dazu zu schreiben. Tim hat neulich eine halbe Stunde lang am Computer gesessen und die Namen, Adressen und Telefonnummern seiner Fußballmannschaft eingegeben, um diese Liste dann beim nächsten Training verteilen zu können.“

„Das ist für Tim sicher eine tolle Leistung, aber ich verstehe nicht so recht, was das mit seiner Handschrift zu tun haben soll!“

„Ich denke, eine ganze Menge, denn wenn er keine Lust dazu hat, überhaupt etwas zu schreiben, und es auch keinen Anlass

gibt, der es für ihn sinnvoll macht, sehe ich auch keinen Grund, warum er sich um eine gute Handschrift bemühen sollte.“

„Das leuchtet mir ein, aber wie bekommst du ihn dazu, an seiner Handschrift zu arbeiten?“

„Ich denke jetzt mal an die Probleme von Daniel. Wenn Daniel dem Schreiben gegenüber nicht mehr so negativ eingestellt ist und erlebt hat – wie Tim – dass andere seine Schreibleistung anerkennen und sogar wichtig finden, wird er sehr viel offener gegenüber Ratschlägen sein, die ihm helfen, auch mit der Hand leichter und lesbarer zu schreiben. Zum Beispiel würde ich ihm vorschlagen, doch einmal auszuprobieren, wie er mit dem „z“ der Lateinischen Ausgangsschrift zurecht kommt und für das „e“ nur eine einfache Schlaufe zu machen.“

„Aber dann stimmt doch die Schrift nicht mehr!“

„Na und? Die Ausgangsschrift ist doch sowieso bloß ein Vehikel, um den Kindern zu helfen, nach der Druckschrift zu einer verbundenen Schrift zu kommen. Letztendlich sollen sie ja doch ihre eigene, persönliche Handschrift entwickeln!“

„Schon, aber wenn die Schriften dann „persönlich“ werden, heißt das auch oft, dass sie noch schlechter lesbar werden, weil sie plötzlich stark nach links kippen, eckig werden, die Buchstaben zu eng stehen oder mit Absicht besonders weit auseinander gezogen werden. Häufig werden sie dadurch jedenfalls nicht schöner!“

„Vielleicht müssten wir in der Schule auch viel mehr versu-

chen, die Kinder zu einem bewussten Umgang mit der Schrift anzuregen, um dadurch die Aufmerksamkeit für die eigene Handschrift zu erhöhen, damit sie Bewegungsabläufe und Schreibergebnisse aufmerksamer wahrnehmen und wissen, mit welchen Stiften, auf welchem Papier ihnen das Schreiben besonders gut gelingt. Dabei könnte es sich auch um ganz fremde Schriften handeln, die die Kinder ausprobieren – dir hat doch auch das Lernen der Fraktur und das schöne Ergebnis besondere Freude gemacht!“

„Ja, ich glaube, das möchte ich gerne einmal in meiner Klasse versuchen! Vielleicht könnte jedes Kind dann die gelungensten Ergebnisse in einem Portfolio sammeln – dann könnten die Eltern auch sehen, wie viel Wert wir hier in der Schule auf eine gute Schreibkultur legen. Ich könnte mir gut vorstellen, dabei neben der Frakturschrift auch die Sütterlinschrift und Schreibblätter mit einer guten Druckschrift in das Schreibangebot mit einzubeziehen.“

„Ja, und auch Geheimschriften und durchaus auch das ein oder andere Blatt mit der gelernten Ausgangsschrift – ich glaube, das würden auch einige Kinder gerne noch einmal wieder ausprobieren. Ich denke, das wird sehr interessant, und ich bin gespannt, wie die Kinder darauf reagieren!“

(siehe dazu auch den Beitrag auf S. 20 ff.)

JedeR schreibt anders



„Auf, ab, auf, ab“, tönte es noch vor hundert Jahren durch die deutschen Schulzimmer und alle Kinder schrieben im Gleichtakt die diktierten Buchstaben und Wörter – mit dem Ziel, eine genormte Schrift gleichförmig einzuüben. Trotz der vielen Übungsstunden und schmerzhaften Strafen, wenn die Schrift nicht gleichmäßig genug gelingen wollte, wurde dieses Ziel nicht erreicht, nur wenige Schülerinnen und Schüler konnten am Ende ihrer Schulzeit genau so schreiben, wie es der Vorgabe der Deutschen Schrift entsprach. Seit in der Schule das Schreiben gelehrt wird, gibt es Klagen über den Verfall der Schülerhandschriften – egal ob es sich dabei um die Deutsche Kurrentschrift, die Sütterlinschrift, die Lateinische Ausgangsschrift (LA), die Vereinfachte Ausgangsschrift (VA) oder die Schulausgangsschrift (SAS) handelte. Und oft wurden die beklagten Mängel in engen Zusammenhang mit Charaktereigenschaften und fehlenden Tugenden wie Fleiß und Ordnung gebracht.

Heute ist das Ziel des Schreibunterrichts nicht mehr die möglichst normgetreu geschriebene Schulschrift, sondern eine individuell ausgeprägte persönliche Handschrift, die flüssig zu schreiben und gut zu lesen sein soll.


Um das zu erreichen, braucht man eine Ausgangsschrift, die einfach strukturiert ist und Raum für individuelle Entfaltungen lässt. In allen Bundesländern sind dafür verbundene Schriften wie die LA¹, die VA² oder die SAS³ vorgeschrieben oder empfohlen⁴.

Die ideale Ausgangsschrift für alle Kinder gibt es nicht

Gemeinsam sind allen Ausgangsschriften bestimmte Konstruktionsprinzipien: Sie orientieren sich an historischen Vorlagen, an ästhetischen Vorstellungen, an motorischen Abläufen, an leichter Lernbarkeit und individuellen Gestaltungsmöglichkeiten. Diese Prinzipien finden sich in den verschiedenen Schriften in unterschiedlicher Ausprägung wieder – und alle haben deshalb ihre eigenen, je besonderen Tücken. Keine einzige der Ausgangsschriften ist die ideale Schreibschrift, mit der alle Kinder gleichermaßen gut zurechtkommen und eine „gute“ Handschrift erwerben.

Bei der Entscheidung für eine der Schriften sollte man neben den jeweiligen Vor- und Nachteilen immer daran denken, dass es sich um eine Ausgangsschrift und nicht um eine Normschrift handelt. Es ist also nicht das Ziel, dass alle Kinder alle Buchstaben genau gleich schreiben. Hat ein Kind z.B. bei der VA Mühe mit dem berüchtigten „Köpfchen-e“, darf es ohne weiteres stattdessen das „Schleifen-e“ der LA benutzen. Das schadet weder der Schrift noch dem Kind. Die Vorgaben der Ausgangsschriften müssen nicht penibel eingehalten werden, vielmehr sollten die Lehrenden schauen, an welchen Stellen einzelne Kinder besondere Schwierigkeiten haben und dann kreative Vorschläge machen, wie die Kinder trotzdem so schreiben können, dass es für sie motorisch leicht zu bewältigen ist und die einzelnen Buchstaben klar zu erkennen sind.

Das bedeutet für die Schule

Die erste Schrift, die die Kinder in der Schule kennen lernen, soll aber in jedem Fall die Druckschrift sein. Erst wenn die Kinder verstanden haben, wie unsere Schrift aufgebaut ist, wenn sie alle Druckbuchstaben kennen und in der Lage sind, selbstständig erste eigene Texte in Druckschrift lesbar aufzuschreiben, ist der richtige Zeitpunkt gekommen, eine verbundene Schrift zu lernen. Das ist in der Regel erst ab dem 2. Schuljahr der Fall (s. auch den Elternbrief auf S. 6/7 ). Je sicherer die Kinder bereits im Umgang mit der Druckschrift sind, umso leichter wird ihnen der Wechsel zur verbundenen Schrift fallen und umso weniger wichtig ist es dann, welche der Ausgangsschriften als Basis für die Entwicklung der persönlichen Handschrift in der Schule gewählt wird. ■



- ¹ Die „Lateinische Ausgangsschrift“ löste 1953 in der Bundesrepublik die heftig umstrittene „Deutsche Normalschrift“ ab.
- ² Die „Vereinfachte Ausgangsschrift“ wurde zu Beginn der 80er-Jahre von der Arbeitsgemeinschaft für Schreiberziehung gemeinsam mit Heinrich Grünewald entwickelt, um die Ausgangsschrift für die Kinder leichter erlernbar zu machen. Sie verbreitete sich in den Bundesländern zwar immer mehr, konnte sich aber bis heute nicht als alleinige Ausgangsschrift durchsetzen.
- ³ Die „Schulausgangsschrift“ war die verbindliche Schreibschrift in der ehemaligen DDR und ist heute in fast allen Bundesländern neben den anderen beiden Schulschriften wählbar.
- ⁴ Auch die Druckschrift kann eine solche Ausgangsschrift sein, aus der die Kinder mit Unterstützung ihrer Lehrerin selber zu einer verbundenen Schrift finden (vgl. Lockowandt, O./Honegger-Kaufmann, A.: Die Praxis des kreativen Erstschriftunterrichts. in: Neuhaus-Simeon, E. (Hrsg.): Schreibenlernen im Anfangsunterricht der Grundschule. Scriptor, Hohenstein 1981, S. 89–133.

Liebe Eltern der Klasse 2,

mit diesem Schreiben möchte ich Ihnen als Deutschlehrerin Ihres Kindes mitteilen, dass ich mich entschieden habe, im 2. Schuljahr die **Vereinfachte Ausgangsschrift** (VA) zum Erlernen einer verbundenen Schriftart einzuführen.

Vermutlich stößt diese Entscheidung bei Ihnen auf Verwunderung, vielleicht sogar auf Ablehnung, weil Sie die Schrift als eckiger und weniger schön empfinden.

Aus Ihrer eigenen Schulzeit ist Ihnen wahrscheinlich das Schriftbild der Lateinischen Ausgangsschrift (LA) vertraut.

Im Folgenden möchte ich Ihnen die Vereinfachte Ausgangsschrift näher bringen, und versuchen, Ihnen die Vorteile dieser Schriftart aus schreibpädagogischer Sicht zu verdeutlichen.

Allgemeines zum Schreiben mit verbundener Schrift

Das Ziel des Erlernens der verbundenen Schrift ist die **Entwicklung einer persönlichen Handschrift**. Auch in einer Zeit der Computer, Telefone und Handys kommt der Handschrift eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu, um sich Notizen zu machen, um Formulare auszufüllen, um persönliche Briefe, evtl. sogar Gedichte zu schreiben oder auch ein Tagebuch zu führen.

Eine persönliche Handschrift kann sich am besten entfalten, wenn die Kinder **Lust zum Schreiben** haben und es sich lohnt, die gelungenen Texte nach einer Überarbeitung noch einmal besonders schön zu gestalten. Dafür benötigen die Kinder viele motivierenden Schreibansätze und viel Zeit zum Schreiben. Das ist auch einer der Gründe, weshalb Sie im neuen Stundenplan Ihres Kindes immer wieder „Freie Schreibzeiten“ finden.

Die Ausgangsschrift für das verbundene Schreiben sollte

- gut strukturiert und damit leicht lesbar sein,
- einfach zu schreiben sein und
- Möglichkeiten zur persönlichen Gestaltung der Schrift bieten.

Die VA entspricht diesen Forderungen und erleichtert Ihrem Kind in vielerlei Hinsicht das Lernen einer verbundenen Schrift:

1. Annäherung an die Druckschrift

Viele Groß- und Kleinbuchstaben der VA sind stark an die Druckschrift angenähert.

Diese ist Ihrem Kind bereits vertraut. Auf diese Weise erlernt Ihr Kind eine verbundene Schrift relativ leicht.

2. Einfachere Formen der VA

Die VA ist durch ihre übersichtlichere Struktur einfacher zu lernen. Viele Schnörkel der LA bereiten den Kindern unnötige Probleme. Diese Schnörkel findet man bei der VA nicht.

3. Weniger Drehrichtungswechsel

Die VA hat im Vergleich zur LA wesentlich weniger Drehrichtungswechsel beim Schreiben. In wissenschaftlichen Untersuchungen wurde festgestellt, dass die LA mit ihren vielen Drehrichtungswechseln und Schnörkeln ein flüssiges Schreiben eher behindert.

4. „Baukastenprinzip“

Die Buchstaben beginnen und enden alle am oberen Mittelband.

Dadurch benötigen die Einzelbuchstaben keine speziellen Verbindungslinien, wenn sie mit anderen Buchstaben zu einem Wort verbunden werden.



Die Kinder können mithilfe einer Buchstabenvorlage rasch so selbstständig schreiben, wie sie es von der Druckschrift her gewohnt sind.

Damit Sie erkennen können, dass die neue Schreibschrift auch für Sie gar nicht schwer zu lesen ist, schreibe ich die folgenden Hinweise für den Schreibunterricht nun in der VA:

Als Schreibgerät können für Ihr Kind dicke Bleistifte hilfreich sein. Mit einem dicken Bleistift fallen Ihrem Kind die Schreibbewegungen leichter.

Achten Sie auch zu Hause darauf, dass Ihr Kind beim Schreiben eine günstige Sitzhaltung einnimmt. Der Rücken des Kindes sollte beim Schreiben gerade sein, die Füße sollten fest auf dem Boden stehen. Auch ein geeigneter Lichteinfall wirkt sich auf das Schreiben positiv aus. Günstig ist, wenn das Licht bei Rechtshändern von links einfällt und bei Linkshändern von rechts.

Auch zu Hause können Sie Ihrem Kind Schreibanlässe bieten, die es auf dem Weg zur Schrift dringend benötigt: Einkaufszettel, Anregungen zum Briefe oder Geschichten schreiben, Wunschzettel sind nur ein paar Beispiele.

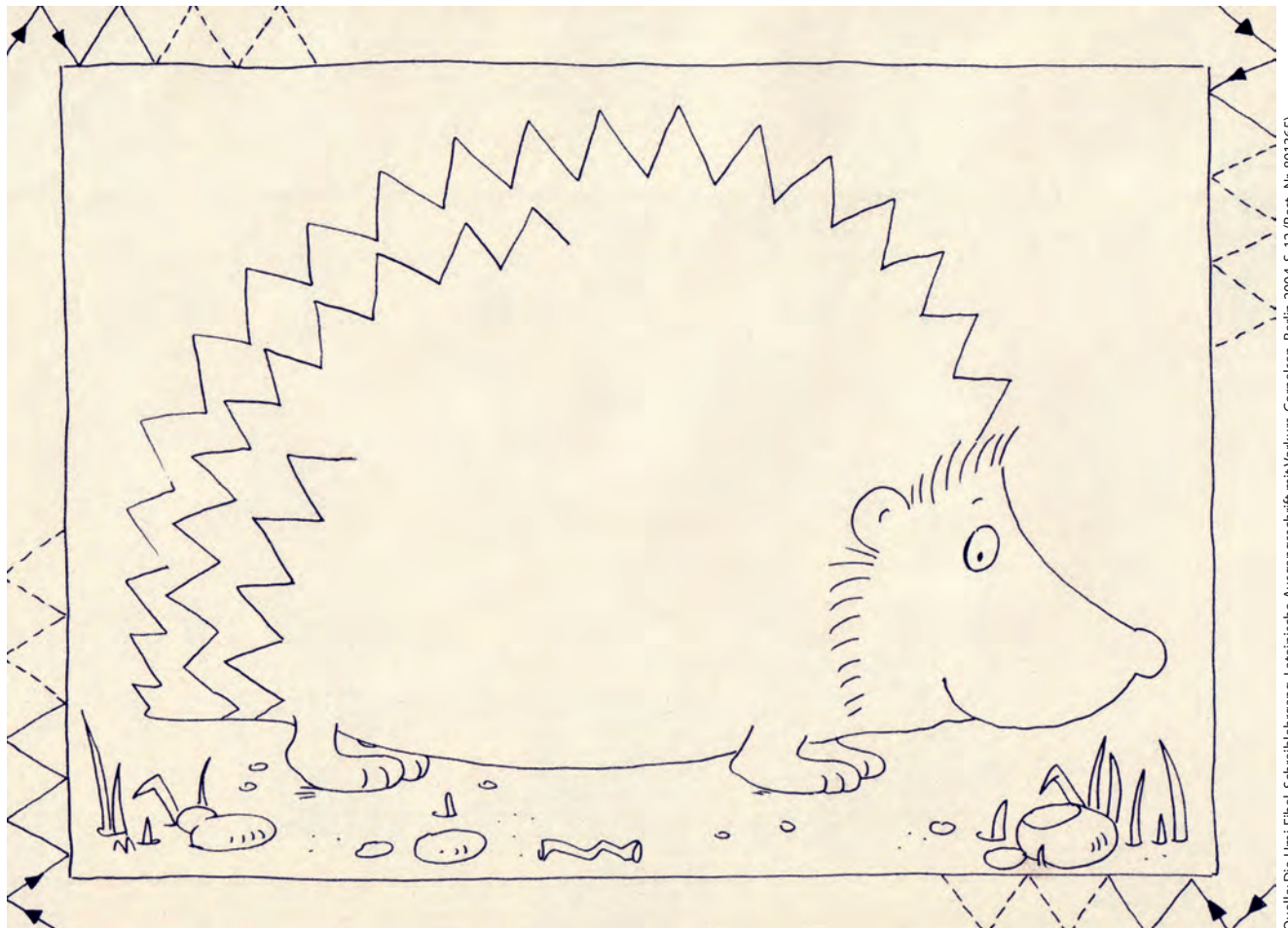
Und falls Sie nun selbst versuchen wollen, die neue Schrift Ihres Kindes zu lernen:

Das Umlernen ist immer viel schwieriger als das Neulernen!

Sie dürfen gern bei Ihrer gewohnten Schrift bleiben – Ihr Kind wird mit der Zeit lernen, auch Ihre Schrift zu lesen.

Mit freundlichen Grüßen

Was haben die Igel mit der Schrift zu tun?



Quelle: Die Umi-Fibel, Schreiblehrgang, Lateinische Ausgangsschrift mit Vorkurs, Cornelsen, Berlin 2004, S. 12 (Best.-Nr. 801365).

Die Lehrerin beschloss, das Rechnen aufzugeben. Sie meinte, dass es Pippi vielleicht mehr Spaß machen würde, lesen zu lernen. Sie holte ein kleines, hübsches Bild hervor, auf dem ein Igel zu sehen war. Vor der Nase des Igels stand der Buchstabe *i*. „Jetzt, Pippi, zeig ich dir was Schönes“, sagte sie schnell. „Hier siehst du einen *liiigel* und dieser Buchstabe vor dem Igel heißt *i*.“ „Ach, das glaub’ ich im Leben nicht“, sagte Pippi. „Ich finde, das sieht aus wie ein gerader Strich mit einem kleinen Fliegendreck drauf. Aber ich möchte wirklich gern wissen, was der Igel mit dem Fliegendreck zu tun hat.“

Aus: Astrid Lindgren: Pippi Langstrumpf. Band 1. Oetinger, Hamburg 1987.

Max geht seit zwei Wochen in die Schule und hat ein Arbeitsblatt vor sich liegen:

Der Igel soll viele spitze, möglichst regelmäßige Stacheln bekommen. „Und wann schreiben wir endlich?“, fragt Max frustriert. Die Antwort („Später!“) macht ihn nicht froh. Malen mochte er schon im Kindergarten nicht besonders und jetzt geht das in der Schule schon wieder los – dabei wollte er doch

möglichst bald schreiben lernen, um eine Email an Olli Kahn zu schicken und um ein Autogramm zu bitten!

Sinn und Unsinn von Vorkursen

Die Lehrerin möchte mit dem Vorkurs zum Schreiben allen Kindern gute Startchancen für den Schriftspracherwerb bieten. Mit Mustern, Zacken und Schwüngen sollen die wichtigsten Bewegungsabläufe für das Schreiben geübt werden. Denn sie weiß, schon am Schulanfang unterscheiden sich die Kinder auch in ihren motorischen Fähigkeiten deutlich: Manche Kinder gehen bereits recht professionell mit Stiften um, sind sicher in der Strichführung und erzielen die Ergebnisse, die sie anstreben. Meist handelt es sich dabei um Mädchen, die vor der Schule schon gern und häufig gemalt haben und in der Regel auch ohne Probleme ihren Namen schreiben können. Bei anderen Kindern können wir auch das Gegenteil finden: Vielleicht zählten sie schon im Kindergarten zu denjenigen, die eher keine Lust zum Malen hatten und sich auch nicht sonderlich für das Schreiben interessierten: Überwiegend ist nämlich das Bedürfnis, die gemalten Kunstwerke zu kennzeichnen, Auslöser für den Wunsch, den eigenen Namen schreiben zu können.

All diese Kinder sollen nun das Schreiben lernen. Neben den Einsichten in den Aufbau unseres Schriftsystems, die sie gewinnen müssen, um zu verstehen, wie die alphabetische Schrift funktioniert, sollen die Kinder auch eine eigene, persönliche

Handschrift entwickeln, die sie flüssig und möglichst gut lesbar schreiben können.

Vorübungen tragen sicher dazu bei, dass die Kinder geschickter und zielsicherer im Umgang mit Stiften werden; viele sind aber auch wie Max enttäuscht, weil sie sich von der Schule versprochen hatten, endlich Lesen und Schreiben zu lernen. Stattdessen sollen sie wieder malen – was die einen schon prima können und die anderen nicht gerne tun ...

Notwendig sind solche Vorkurse nicht – den kompetenten Umgang mit Stiften lernt man mindestens genauso gut dadurch, dass man gleich beginnt, Druckbuchstaben zu schreiben. Gerade die großen Buchstaben sind so einfach aufgebaut, dass auch Kinder, die im Umgang mit Stiften noch unerfahren und ungenau sind, diese nachschreiben können.¹ Und dazu bietet der Anfangsunterricht viele Gelegenheiten:

- In einem Anwesenheitsbuch können sich die Kinder jeden Morgen mit ihrem Namen eintragen und damit signalisieren, dass sie da sind.
- Der Name muss auf allen Arbeitsergebnissen stehen, damit jeder weiß, wer die Aufgabe bearbeitet hat.
- Das Datum – morgens an die Tafel geschrieben – kann schon bald von den Kindern in ihren Schreibheften oder auf ihren Arbeitsblättern ergänzt werden.
- In einem Ausleihbuch kann eingetragen werden, wer welches Buch zum Lesen mit nach Hause genommen hat.
- Wörter, die für die Klasse interessant sind, können gemeinsam aufgeschrieben werden.


➤ Als Hausaufgabe können die Kinder Wörter sammeln und aufschreiben, die ihnen unterwegs oder zu Hause begegnen –

➤ und das individuelle Schreiben mit der Anlauttabelle bietet die Möglichkeit für alle Kinder, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand die Schrift selbstständig so zu nutzen, wie sie es schon können.

Bei all diesen Schreib Gelegenheiten lernen die Kinder, immer geschickter mit dem Stift umzugehen und machen gleichzeitig die Erfahrung, wofür die Schrift nützlich ist und warum es sich lohnt, das Schreiben zu lernen.

Sinnvolle Schreib Gelegenheiten von Anfang an

Vor allem aber erleben sie sich bei solchen Aufgaben von Anfang an als kompetente Nutzer der Schrift, die die gestellten Aufgaben schon bewältigen und ihre bereits erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten beim Schreiben der Wörter nutzen können.

Für die Buchstaben, die die einzelnen Kinder in der Schule noch neu lernen müssen – und das sind für jedes Kind andere Buchstaben – ist oft eine Vorlage hilfreich, die einen sinnvollen Bewegungsablauf durch Pfeile oder andere Markierungen verdeutlicht (s. Kopiervorlagen der Druckschrift und der verschiedenen Schreibschriften auf der CD-ROM im Materialpaket ). Dadurch können die Kinder sich die Buchstaben, die sie noch nicht schreiben können, selbstständig aneignen.

Beobachtet man die Kinder systematisch in diesen Schreibsitua-

tionen, fällt auf, dass sich manche von ihnen bei ihren Schreibversuchen vor der Schule eine verkrampte Stifthaltung angewöhnt haben. Andere zeigen einen ungelenken Bewegungsablauf beim Schreiben der großen Buchstaben, der das lockere Schreiben zu hemmen scheint.

Diesen Kindern sollte man Alternativen anbieten, die sie erproben und dann selbst entscheiden, ob sie damit besser zurecht kommen. Das Umlernen von bereits eingeübten Bewegungsabläufen ist oft besonders schwer – wenn Buchstaben vom Ablauf „falsch“ aber flüssig und formgerecht geschrieben werden, schadet das der weiteren Entwicklung nicht. Im 2. Schuljahr können die Kinder sich den neuen Bewegungsablauf dann beim Lernen der verbundenen Schrift leichter angewöhnen, als schon zu Beginn bei der Druckschrift umlernen zu müssen.

Wichtig ist, dass die Kinder von Anfang an selbst darauf achten, ob und wie gut sie mit dem Schreiben zurecht kommen (s. auch S. 39 **H**). Auch das Ausprobieren verschiedener Stifte (s. Beitrag, S. 14 ff. **H**) und Lineaturen trägt dazu bei, den Schreib-

prozess bewusst wahrzunehmen. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass sich aus der Druckschrift des 1. Schuljahres und der später gelernten Ausgangsschrift schließlich eine individuelle Handschrift entwickeln kann.

Schreibsituationen, in denen es auf ein schönes Schreibergebnis ankommt, weil der Text außergewöhnlich wichtig oder auch besonders gelungen ist, regen an, über die Schriftgestaltung nachzudenken und verschiedene Möglichkeiten zu erproben. Das Experimentieren mit unterschiedlichen Schriften führt zu immer größerer Geschicklichkeit beim Schreiben und zur Erweiterung des Repertoires an Gestaltungsmitteln.

Schöne Schreibergebnisse sammeln

Wenn die Kinder sich schon im 1. Schuljahr daran gewöhnen, selber zu entscheiden, welche Schreibergebnisse aus ihrer eigenen Produktion ihnen am besten gefallen und diese (mit Datum versehen!) in einer schönen Mappe zu sammeln, können sie selber erkennen, wie sich ihre Schrift verändert und was sie

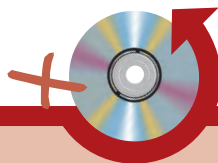
dazugelernt haben. Dabei wird auch der Blick dafür geschärft, was noch nicht so gelungen ist und dass z.B. bestimmte Buchstabenverbindungen noch einmal geübt werden könnten, um das Ergebnis zu verbessern.

Dabei spielt die Beratung durch die Lehrer und Lehrerinnen eine große Rolle. Diese erkennen leichter, welche Buchstabenformen bei dem Versuch, der eigenen Handschrift eine besondere, persönliche Note zu geben, in die Unleserlichkeit abzurutschen drohen.

Wenn wir die Handschrift von Kindern bewerten, ist der Maßstab also nicht der Grad der Annäherung an eine vorgegebene Norm. Es geht vielmehr darum, gemeinsam mit den Kindern zu prüfen, ob die von ihnen gewählten Schreibformen flüssig, d.h. ohne Anstrengung zu schreiben und ob sie für andere lesbar sind.

Zurück zu Max: Er geht an diesem Tag doch noch zufrieden nach Hause, weil die Lehrerin ihm das Wort „IGEL“ an der Tafel vorgeschrieben hat und er nun zu Hause erzählen kann, dass er schon ein echtes Wort zu schreiben gelernt hat. ■

MATERIAL



Auf der CD-ROM finden Sie die „**DRUCKSCHRIFT**“ und die bekanntesten „**SCHREIBSCHRIFTEN**“ (Vereinfachte, Lateinische und Schul-Ausgangsschrift) als Kopiervorlagen mit Bewegungspfeilen, um den Kindern das Erlernen zu erleichtern. Sie können diese Ausgangsschriften durchaus auch mischen!



- ¹ Die Römische Capitalis, aus der alle großen Buchstaben unseres Alphabets – egal in welcher Schriftart – entwickelt wurden und die diese Urform noch deutlich erkennen lassen, wurde als so genannte Steinschrift konzipiert, die von den Römern in Stein gehauen wurde. Deshalb besteht sie nur aus wenigen, einfachen Grundformen, die leicht nachzuziehen sind.

Meine Schrift

Nimm dir deinen Lieblings-Schreibstift und schreibe den folgenden Satz in deiner besten Schrift zuerst in Druckschrift und dann in Schreibschrift ab.

So schön kann ich schreiben.

Vergleiche die beiden Schriften: Welche gefällt dir besser?

Meine Druckschrift: ☐

Meine Schreibschrift: ☐

Kannst du sagen, warum?

Welche kannst du besser/leichter schreiben?

Meine Druckschrift: ☐

Meine Schreibschrift: ☐

Kannst du sagen, warum?

Möchtest du noch etwas an deiner Schrift verbessern?

Nein ☐

Ja ☐, und zwar

Meine Unterschrift: _____

MATERIALEMPFEHLUNGEN ZUM THEMA

Nicht nur für die Hand der Kinder, sondern auch für Jugendliche und Erwachsene sind folgende zwei Bücher zur geschichtlichen Entwicklung der Schrift, des Schreibens und des Vervielfältigens interessant:

➤ Brookfield, Karen:

Schrift. Von den ersten Bilderschriften bis zum Buchdruck.

Serie: „Sehen– Staunen–Wissen“. Gerstenberg, Hildesheim, 2002, € 12,90.

➤ Die Geschichte des Buches.

Schrift und Bild auf Seide,

Leder und Papier: die Kunst des Büchermachens.

Meyers Jugendbibliothek: Mannheim.

(Dieses Buch ist leider vergriffen, aber über das Internet und in Bibliotheken noch zu bekommen. Es lohnt sich!)

Das Non-Plus-Ultra der verschiedenen Arbeitshilfen, die zum kreativen Umgang mit Schrift anregen sollen, ist nach wie vor



die außerordentlich reichhaltige Kartei „Mit Schrift gestalten“. Das Angebotsspektrum reicht von einfachen Vorschlägen, die bereits Kinder im 1. und 2. Schuljahr umsetzen können, bis hin zu anspruchsvollen Aufgaben, die selbst noch einen Kunstleistungskurs im Gymnasium herausfordern.

➤ Gabriele Krichbaum/Gunda Kawel:

Mit Schrift gestalten.

Westermann, Braunschweig 1997, € 29,-.

Zur Unterstützung der Kinder beim Lernen der Druckbuchstaben ist neben den Lollipop-Druckschriftlehrgängen (s. unten) das ABC-Heft zur Fibel „Lesezauber“ besonders schön gestaltet und unabhängig vom Einsatz eines Leselehrgangs zu verwenden. Durch die alphabetische Reihenfolge können sich die Kinder schnell in diesem Buchstabenheft zurechtfinden und sich selbstständig die Buchstaben herauspicken, die sie noch nicht so gut kennen und diese individuell üben.

➤ Ballhaus, Verena/Maar, Paul: **ABC-Heft.**

Cornelsen: Volk und Wissen, Berlin 2002, € 7,10.

Zum Lernen und Klären der verbundenen Schrift fallen in den vielen Angeboten der Verlage folgende Lehrgänge in besonderer Weise auf, die sehr gut fibel-unabhängig eingesetzt werden können:

➤ **Konfetti Schreiblehrgang.**

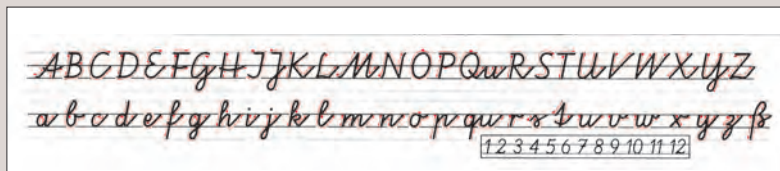
Diesterweg: Frankfurt a. M. 1998, je € 7,50.

➤ **Startfrei. Mein Buchstabenheft.** (Schreibschriftlehrgang)



Oldenbourg, München/Düsseldorf/Stuttgart 2004, € 6,45 – und der bewährte Klassiker, für „Kinder, die schon lesen können“:

➤ „... und jetzt lerne ich schreiben!“



Dieck-Verlag: Heinsberg 1999, € 7,60.

Alle sind in den drei Ausgangsschriften LA, SAS und VA erhältlich.

Für Kinder, die noch mehr Übung brauchen, um Sicherheit bei den Buchstabenformen zu gewinnen, eignen sich die folgenden Din A5-Hefte:

► **Der Auer Schreiblehrgang.**

Auer Verlag, Donauwörth 2004, € 7,80.

In diesem Heftchen werden die Kinder beiläufig schon an wichtige Aspekte des Rechtschreibens herangeführt: Der kurze Vokal wird jeweils durch einen Punkt markiert, Wörter mit Auslautverhärtung werden immer im Plural und im Singular aufgeführt (z. B. Hunde => Hund), um auf die Strategie des Verlängerns aufmerksam zu machen, und auch bei den Umlauten steht immer die Ursprungsform dabei (z. B. Bälle, Ball).

► Nykrin, Dorothea und Rudolf: **Fröhliche Buchstaben-gedichte von A bis Z.**

Auer Verlag, Donauwörth 2003, € 8,-.

Neben dem Abschreiben der verbundenen Schrift, sollen in diesem alphabetisch geordneten Buchstabenheft kleine Verse aus der Druckschrift in die Schreibschrift übertragen werden.

Am Schluss noch eine ganz besondere Empfehlung: Für das selbstständige Schreiben der ver-

bundenen Schrift können viele Kinder am Anfang noch gut das entsprechende Alphabet als Schreibvorlage gebrauchen, wenn sie bei der ein oder anderen Buchstabenform noch unsicher sind. Solche Vorlagen (mit

Schreibbewegungspfeilen) gibt es beim Verlag Elke Dieck als „Bank-Aufkleber“ (in LA, VA und SAS für je € 9,60 und in Druckschrift für € 12,-) und auch als Vorlage zum Ausklappen in einem Schreibheft:

► **Mein erstes Schreibheft.**

Auch dieses Material ist in VA, LA und SAS in Staffelpreisen erhältlich, aber schauen Sie selbst unter: www.dieckbuch.de.

Erika Brinkmann

EIN BESONDERS EMPFEHLENSWERTER DRUCKSCHRIFTLEHRGANG

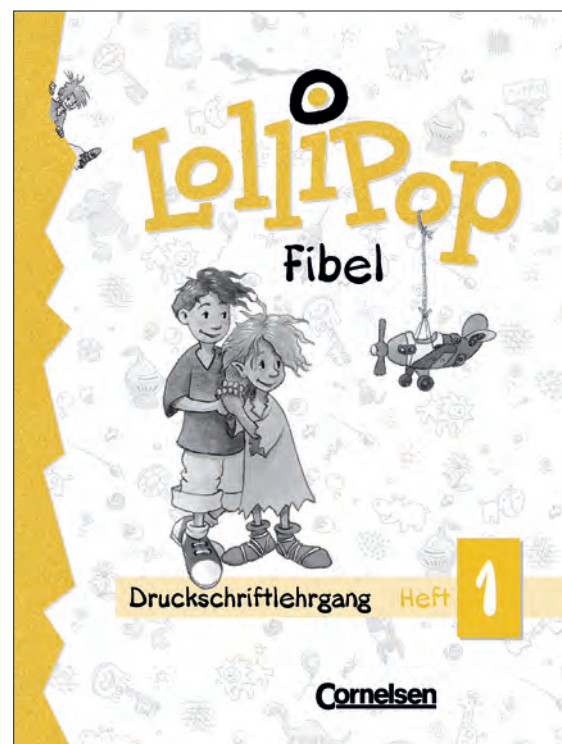
Metze, Wilfried:

Lollipop Fibel, Druckschrift-lehrgang, Heft 1 + 2.

Cornelsen, Berlin, je € 6,75.

Seit ich in der Eingangsstufe meiner Schule gesehen habe, wie gern Kinder mit dem Lollipop-Druckschrift-Lehrgang arbeiten – ernsthaft und sorgfältig – habe ich ihn jedem, der ein 1. Schuljahr hat oder bekommt, eindrücklich empfohlen. Die beiden Einzelhefte (mit € 6,75 wahrlich preiswert) sind vom Autor als Druckschrift-Lehrgang zur Lollipop-Fibel gedacht.

Da ich kein 1. Schuljahr (mehr) kenne, in dem mit einer Fibel gearbeitet wird, kann ich über den Wert der beiden Hefte innerhalb eines solchen Lese- und Schreiblern-Konzepts nichts sagen. Wohl aber dazu, wie gut dieser Lehrgang die (Druck)Schrift von Kindern voranbringt, die bereits – mit-



hilfe einer Anlauftabelle – in Blockbuchstaben schreiben und auf dem Weg zum Lesen sind. Ich würde den Lollipop-Lehrgang also (erst) dann einsetzen, wenn ein Kind bereits die Freude am laut-

AUTORINNEN DIESES HEFTES

Heide Bambach

ist Grundschullehrerin und hat bis 2003 die Primarstufe der Bielefelder Laborschule geleitet. Seither lebt sie in Hamburg und ist in der Lehrerfortbildung tätig.

Nina Bode-Kirchhoff

ist Lehrerin an einer Grundschule in Bremen.

Erika Brinkmann

ist Professorin für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd.

Hans Brügelmann

ist Professor für Grundschulpädagogik an der Universität Siegen und Co-Leiter der Projekte LISA&KO und LUST.

Babette Danckwerts

ist Schulleiterin an einer Grundschule in Kreuztal.

Christa Erichson

ist seit kurzem pensioniert. Sie war wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Frankfurt a. M.

Edda Hogh

ist Schulleiterin an einer Grundschule in Schwäbisch Gmünd.

Theo Kaufmann

ist Bereichsleiter für Sprachen am Seminar für Didaktik und Lehrerbildung in Sindelfingen.

Heide Niemann

ist Direktorin beim NLI/Niedersachsen i. R.

orientierten Schreiben entdeckt hat. Wenn es in dieser Weise „auf dem Weg ist“, dann helfen ihm die beiden Arbeitshefte weiter: Sie klären und üben Form und Schreibrichtung der einzelnen Buchstaben und fördern zugleich das lautierende Schreiben und über sachlich klar gezeichnete Bildwörter als Schreibvorlagen auch das sinnverstehende Lesen.

Jeden Buchstaben gibt es zunächst zum Nachspüren, dann zum Üben – zum Glück nur auf einer Zeile – dann zum Anwenden in nachzuspurenden und nachzuschreibenden Wörtern, in denen zunächst ein fehlender Laut abgehört und mit seinem Buchstaben eingetragen wird. Eigens erwähnt sei eine der Wichtigkeiten, die der Autor bedacht hat: Für Linkshänder ist das nachzuschreibende Wort am Zeilenende rechts nochmals gedruckt.

Heide Bambach

Inhaber der Text- und Bildrechte, die wir nicht ausfindig machen konnten, bitten wir, sich beim Verlag zu melden. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Die Redaktion

HEFTVORSCHAU

Die nächste Ausgabe von Grundschule Deutsch zum Thema „Erzählen“ erhalten Sie im Dezember 2005.

Beilagenhinweis

Dieser Ausgabe von Grundschule Deutsch liegt eine Beilage des Persen Verlages bei. Wir bitten Sie um freundliche Beachtung!

GRUNDSCHULE DEUTSCH

I M P R E S S U M

HERAUSGEBER

Kallmeyer bei Friedrich in Velber
in Verbindung mit Erika Brinkmann

STÄNDIGE MITARBEIT

Babette Danckwerts und Edda Hogh

REDAKTION UND VERLAG

Christine Stadler
Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
GmbH, Im Brande 19, 30926 Seelze
Tel.: 05 11/40 00 4-175 (Verlag)
Tel.: 05 11/40 00 4-231 (Redaktion)
Fax: 05 11/40 00 4-219
E-mail: info@kallmeyer.de
Internet: www.grundschule-deutsch.de

VERLAGSLEITUNG

Anne Meyhöfer, Hubertus Rollfing

ABOSERVICE

Tel.: 05 11/40 00 4-1 52
Fax: 05 11/40 00 4-1 70

LESERSERVICE

Tel.: 05 11/40 00 4-1 75
Fax: 05 11/40 00 4-1 76

ANZEIGENLEITUNG

Erhard Friedrich Verlag GmbH
Bernd Schrader
Im Brande 17, 30926 Seelze-Velber
Tel.: 05 11/40 00 4-1 31
Fax: 05 11/40 00 4-1 19
Preisliste Nr. 2, gültig ab 01. 01. 2001

REALISATION

Friedrich Medien-Gestaltung/
Doro Siermantowski

TITELILLUSTRATION

Doro Siermantowski

ILLUSTRATIONEN IM HEFT UND MATERIAL

D. Siermantowski, W. Uihlein,
S. Wendland

DRUCK

Jütte-Messedruck Leipzig GmbH

GRUNDSCHULE DEUTSCH erscheint vierteljährlich. Das Jahresabonnement besteht wahlweise aus 4 Heften oder 4 Heften und 4 Materialpaketen. Der Einzelbezugspreis im Abonnement beträgt in 2005 € 6,- pro Heft, € 12,50 für das Materialpaket. Das Jahresabonnement kostet € 24,- für 4 Hefte, € 74,- für 4 Hefte und 4 Materialpakete. Ausland auf Anfrage. Als Student/in erhalten Sie bei Vorlage einer aktuellen Bescheinigung 30% Rabatt auf den Jahresabonnementspreis sowie einmalig vier Einkaufsgutscheine über 50% Rabatt. Alle Preise zzgl. Versandkosten sind im Jahr im Voraus zahlbar. Nicht-Abonnenten zahlen € 9,- je Heft, das Materialpaket kostet € 18,-, zzgl. Versandkosten.

Kündigungsbedingungen: Eine Kündigung ist möglich bis sechs Wochen zum Ablauf des Berechnungszeitraumes. Die Mindestabonnentendauer beträgt ein Jahr. Bei Umzug benachrichtigen Sie bitte den Verlag. GRUNDSCHULE DEUTSCH können Sie direkt beim Verlag oder über alle Buchhandlungen beziehen.

© Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Unverlangt eingesandte Beiträge werden sorgfältig geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt. Die als Material gekennzeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassenstärke vervielfältigt werden.

ISSN 1616-7112

Bestell-Nr. Themenheft **8719**
Materialpaket **8919**

Lernbeobachtung und Leistungsbeurteilung

Lernen, was Kinder können.

Aus: GSD, Heft 14, S. 4-5.

Fehler sind Fenster in die Denkwelt der Kinder.

Aus: GSD, H. 6, S. 37-39.

Rechtschreibung bewerten.

Aus: GSD, H. 2, S. 30-39.

Leistungen der Kinder wahrnehmen, würdigen und fördern.

Aus: GSD, H. 10, S. 36-37.

**Beobachten & Bewerten –
Auf die Freude am Lesen kommt es an.**

Aus: GSD, H. 9, S. 38-39.

Das Können der Kinder.

Aus: GSD, H. 17, S. 38-39.

Kurz vor den Zeugnissen.

Aus: GSD, H. 4, S. 34-37.

Die Stärken des Textes suchen...

Aus: GSD, H. 20, S. 38-39.

Erzählen beobachten und dokumentieren.

Aus: GSD, H. 8, S. 34-35.

Lernen, was Kinder können

Die Entwicklung der Kinder zu beobachten und zu dokumentieren, ihnen immer wieder die Erfahrung zu vermitteln, dass sie etwas können, sie zu ermutigen, neue und schwierige Lernaufgaben anzugehen und sich von Misserfolgen nicht entmutigen zu lassen – das sind Aufgaben, denen sich alle LehrerInnen stellen müssen. In diesem Heft haben wir verschiedene Facetten der Leistungsdokumentation und -bewertung mosaikartig zusammengestellt. Im 1. Teil geht es um grundlegende Aspekte zum Thema, die im 2. Teil durch praktische Anregungen für den Unterricht zur Beobachtung und zur Einschätzung der Leistungen ergänzt werden.

Der erste Beitrag dieses Heftes von Edeltraut Röbe **„Selbsteinschätzung von Grundschulkindern“** (S. 6–9) könnte auch den Titel tragen **„Den Kindern das Wort geben“**. Die eigentlich selbstverständliche Sichtweise, auch diejenigen zu Wort kommen zu lassen, um die es geht, und ihre Sicht auf die eigene Leistung mit einzubeziehen, setzt sich nur sehr langsam in den Schulen durch. Dabei lässt sich eine solche Selbsteinschätzung schon im 1. Schuljahr umsetzen und hilft so den Kindern, nach und nach ihre Stärken und Schwächen besser beurteilen zu können und mit ihnen selbstbewusst umzugehen, wie Edda Hogh in ihrem Text **„Selbsteinschätzung ab Klasse 1“** (S. 40/41) anschaulich zeigt.

„Was sollen die Kinder im Deutschunterricht lernen?“ (S. 10–13) ist die zentrale Frage, mit

der sich Horst Bartnitzky auseinandersetzt. Er verdeutlicht, dass Bildung mehr als messbarer Output ist. Seine Ausgangsfrage ergänzt er um die Fragen *„Wie sollen Kinder lernen?“*, *„Was können Kinder leisten?“* und *„Was muss die Schule leisten, damit Kinder etwas leisten können?“* Mit diesen vier Perspektiven auf das Lernen der Kinder kann es gelingen, auf die Unterschiedlichkeit der Kinder angemessen durch Differenzierung und die Förderung selbstständigen Arbeitens zu reagieren und trotzdem das gemeinsame Lernen zu fördern.

In **„Tests statt Noten? Warum Lernstandserhebungen wie VERA das Lehrerurteil nicht ersetzen können“** (S. 14–17) diskutiert Hans Brügelmann in einem Schreibgespräch mit Grundschule Deutsch die empirischen Befunde zu verschie-

denen Formen der Leistungsbeurteilung und zeigt am Beispiel des Projekts **„Pädagogische Leistungskultur“** des Grundschulverbandes auf, wie LehrerInnen die Evaluationsanforderungen des Unterrichtsalltags durch systematisierte Beobachtungen besser bewältigen und einen direkten Bezug zu sinnvollen Fördermaßnahmen herstellen können.


Heide Bambach (s. auch S. 55) plädiert mit eindrucksvollen Beispielen aus ihrem Unterricht in **„Zeugnisse müssen Spiegel sein“** (S. 18–25) für eine Leistungsrückmeldung, in der die Bemühungen und Fortschritte der Kinder deutlich werden, denn *„sonst hören sie über kurz oder lang auf, sich um Fortschritte zu bemühen, die ‚Einser-Schüler‘ übrigens ebenso wie die Abonnenten auf ‚nicht-ausreichend‘“*. An den Entwicklungen von zwei Kindern und Auszügen aus ihren

„Zeugnis-Briefen“ zeigt sie, wie solche Leistungsrückmeldungen im Idealfall aussehen können. Als praktische Hilfe für das Schreiben solcher individuellen Rückmeldungen für die Kinder hat sie einen Fragenkatalog formuliert, der den Blick auf Besonderes und Wesentliches in der Entwicklung der einzelnen Kinder fokussiert. Um systematische Lernbeobachtungen geht es auch in dem Artikel „**Förderdiagnostik, Lernbeobachtung und Unterrichtskonzept in Klasse 1**“ (S. 26–31) von Mechthild Dehn. An Schlüsselsituationen aus der Entwicklung von Jan-Carlos wird deutlich, wie wesentlich neben einer gezielten Lernbeobachtung auch das sensible Reagieren der Lehrerin auf die besonderen Lebensumstände und Vorlieben der einzelnen Kinder für deren Weiterentwicklung ist. Sechs Thesen zur Funktion von Förderdiagnostik und Lernbeobachtung für einen lernwirksamen Unterricht runden den Beitrag ab.

Je nachdem, mit welcher didaktischen „Brille“ man auf die einzelnen Kinder schaut, verändert sich die Wahrnehmung der Leistung und vor allem auch die Wahl der Unterstützungsmaßnahmen für die betroffenen Kinder. Aber auch die persönliche Beziehung der Pädagogin zu den Kindern entscheidet, wie wirksam eine bestimmte Fördermaßnahme ist. In „**Viermal „Fördern“: Aber wer hat Recht?**“ (S. 32–33) zeigt Hans Brügelmann an einem Fallbeispiel, dass Förderung keine Technik ist, die man einfach anwenden kann, sondern dass die Fachkompetenz und die Person der Lehrerin eine wesentliche Rolle für den Erfolg spielen.


Wie das Kollegium einer Schule verordnete Tests und Diagnoseverfahren durch gemeinsame Planung, Durchführung, Auswertung und Diskussion der Ergebnisse zu produktiven Situationen für die schulische Arbeit wenden kann, beschreibt Babette Danckwerts in „**Lernstandserhebungen – ein Stimmungsbild**“ (S. 34–35).

Kathrin Dahncke berichtet in „**Sprachstandserhebung: Beobachten statt Testen**“ (S. 36–37) aus der Praxis, wie man in Alltagssituationen Informationen über den Sprachentwicklungsstand der Kinder gewinnen kann und mit welchen einfachen Mitteln eine gezielte Beobachtung des sprachlichen Könnens der Kinder – z. B. beim Betrachten eines Bilderbuches – möglich ist.

Gerade bei Kindern mit Migrationshintergrund sollte man in solchen Beobachtungssituationen besonders auf die grammatische Entwicklung achten. Stefan Jeuk und Joachim Schäfer haben zu ihrem Kurzbeitrag „**Beobachtung des Zweitspracherwerbs im Anfangsunterricht – Schwerpunkt Grammatik**“ (S. 38–39) einen Beobachtungsbogen entwickelt, um die Abweichungen beim Gebrauch der Grammatik einschätzen und nächste Entwicklungsschritte herausfinden zu können. Eine Langfassung mit Vorschlägen zur Förderung findet sich auf der CD-ROM .

Der Text „**Testergebnisse richtig interpretieren**“ (S. 42–43) von Rüdiger-Philipp Rackwitz bietet Hilfen zum Verstehen der Möglichkeiten und Grenzen von standardisierten Tests. Auf dieser Grundlage kann man die gewonnenen Werte besser ein-

ordnen und selbst gewichten und ist nicht nur auf vorgegebene Interpretationen angewiesen. Im Beitrag „**Statistik verstehen: Mittelwert und Standardabweichung**“ (S. 44–47) versucht der Autor Mut zu machen, sich etwas mehr mit Zahlen und Diagrammen auseinanderzusetzen, um Statistiken besser lesen und interpretieren zu können.

Simone Knorre und Axel Backhaus haben für dieses Heft eine sehr ausführliche und einfach zu handhabende Handreichung zur Durchführung und Auswertung des Wörterrätsels als Beobachtungsinstrument für die Rechtschreibkompetenz der Kinder zusammengestellt. In den Beiträgen „**Wörterrätseln auf der Spur ...**“ (S. 48–51) und „**Computer-gestützte Auswertungshilfe für das Wörterrätsel**“ (S. 52–54) erläutern sie die Möglichkeiten der nun auch in standardisierter Form vorliegenden Schreibaufgabe. Nutzt man sie als Beobachtungsinstrument für die Rechtschreibentwicklung, kommt es darauf an, die Wörter von den Kindern immer wieder schreiben zu lassen (ohne sie zwischendurch zu üben!) und die Schreibungen der einzelnen Kinder in ihrer chronologischen Abfolge miteinander zu vergleichen. Fortschritte in der Entwicklung lassen sich so gut erkennen und beschreiben. Um zu erfahren, ob es sich bei der eigenen Klasse um eine eher leistungsstarke oder leistungsschwache Lerngruppe handelt und ob man sich um die schwächeren Kinder der Klasse tatsächlich Sorgen machen muss, kann man auf die Tabellen mit den Vergleichswerten zurückgreifen, die auf der CD-ROM  zu finden sind. ■

„Fehler sind Fenster in die Denkwelt der Kinder“¹

Leider erfahren wir viel zu selten etwas darüber, wie Kinder zu Ergebnissen in ihrer Schreibung gekommen sind. Das betrifft sowohl die falsch geschriebenen Wörter als auch diejenigen, die schließlich korrekt auf dem Papier stehen. Manchmal gelingt es, Einblicke in die Denkwelt der Kinder zu erhaschen und diese sind sehr aufschlussreich – auch wenn ihre Begründungen nicht immer den Vorgaben der Rechtschreibung entsprechen.

► Rebekka (1. Klasse) will „Kanu“ schreiben. Nach langem Überlegen fügt sie dem bereits geschriebenen KANU noch ein <U> hinzu. Auf die Frage, warum sie den Buchstaben ergänzt hat, antwortet sie: „Weil es so lang klingt!“

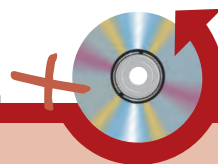
► Kristoffer (3. Klasse) schreibt das „kam“ in „er kam“ mit Doppel-m. Dies erläutert er so: „Ja, mit zwei <m>, es kommt ja von <kommen>“.

► Louisa (3. Klasse) hat lange nachgedacht, bevor sie „Blüte“ schreibt. Auch sie nutzt das Stammprinzip und erklärt, dass sie sich das Wort von „blühen“ hergeleitet hat „... das schreibt man mit <h>, also wird <Blüte> auch mit <h> geschrieben!“

► Malte (2. Klasse) hat das Wort „Tiger“ korrekt geschrieben, die meisten Kinder haben es mit <ie> geschrieben. Malte sagt dazu: „War doch ganz einfach: Ich hab' es mir genau vorgesprochen und dann aufgeschrieben.“

Kinder machen sich beim Schreiben ihre eigenen Gedanken. Diese Denkwege zu verfolgen, hilft, die Kinder zu verstehen und in ihrer (Rechtschreib-)Entwicklung zu unterstützen.

MATERIAL



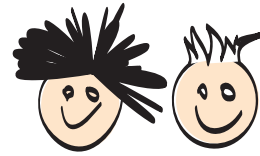
Die Kopiervorlagen „AUF FEHLERSUCHE-1“ und „-2“ von S. 38/39 geben Ihnen Aufschluss über die Denkwege der Kinder Ihrer Klasse. Der Bogen „Auf Fehlersuche-2“ ist anspruchsvoller und somit für höhere Klassen geeignet.

Kinder schreiben meist nicht einfach drauflos, sondern haben gute Gründe, warum sie sich für eine Schreibweise entscheiden. Meist stecken Ideen dahinter, die zeigen, dass sich die Kinder mit Strategien und Prinzipien der deutschen Orthografie auseinandersetzen. Wenn solche Überlegungen zur Falschschreibung führen und sie nur die Rückmeldung erhalten, dass sie Fehler gemacht haben, besteht die Gefahr, dass sie betreffende Strategien nicht weiter nutzen. Das würde für die Entwicklung ihrer orthografischen Kompetenz einen erheblichen Rückschritt bedeuten! Auch für die Bewertung ihrer Rechtschreibleistung würden wir zu ganz falschen Schlüssen kom-

men, wenn wir nur die Fehler zählen und nicht die Überlegungen beachten, die zur entsprechenden Schreibung geführt haben. Vor allem aber vergeben wir die Chance, zu erkennen, wie wir die Rechtschreibentwicklung der einzelnen Kinder weiter fördern und herausfordern können.

Mit Hilfe gezielter Aufgabenstellungen lassen sich kleine Einblicke in die Denkwelt der Kinder provozieren. Besonders interessant wird es, wenn zwei Kinder gemeinsam über falsch geschriebene Wörter nachdenken und diskutieren, wie das betreffende Wort wohl richtig geschrieben werden müsste und welche Gründe sie für ihren Schreibvorschlag anführen. ■

Auf Fehlersuche – 1



Das Schreibprogramm des Computers hat in jeder Zeile ein Wort gefunden, das so nicht richtig ist.

Wählt drei Wörter aus und überlegt, was nicht stimmt, verbessert die Wörter und schreibt auf, warum ihr sie so schreiben würdet.

Der Brieffreger bringt die Post.

Die Katze fängt Mäuse.

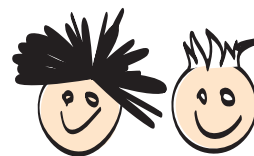
Auf der Wiese blühen viele Blumen.

In der Hohlse ist ein Loch.

Die Ritterrüstung klappert.

Der Tiger ist ein RaupTier.

Auf Fehlersuche – 2



Das Schreibprogramm des Computers hat in jeder Zeile ein Wort gefunden, das so nicht richtig ist.

Wählt vier Wörter aus und überlegt, was nicht stimmt, verbessert die Wörter und schreibt auf, warum ihr sie so schreiben würdet.

Nicola kann das Haustürschlüsseloch nicht finden.

Auf dem Gartengril glühen noch die Kohlen.

Das Vehrkersschild war hinter den Büschen versteckt.

Der Trommelrhythmus forderte zum Tanzen heraus.

Im Sportunterricht war es heute langweilig.

Der Computer war nicht richtig programiert.

Rechtschreibung bewerten

„Wie finde ich eine gerechte und angemessene Rechtschreibzensur?“ – Diese Frage stellen sich Lehrerinnen und Lehrer immer wieder und greifen auf das Diktat zurück. Dabei gibt es viel aussagekräftigere Möglichkeiten, die Rechtschreibfähigkeiten der Kinder zu überprüfen.

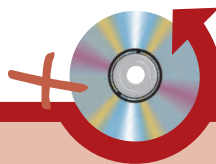
Nachschlagen

In der Klasse 4a wird heute eine Klassenarbeit geschrieben. Die Lehrerin diktiert den Kindern eine Reihe von Wörtern, die alle ganz bestimmte Tücken haben. Die Wörter werden links auf dem Arbeitsblatt „Nachschlagen können“ (s. S. 34 und „Wörterliste zum Nachschlagen üben“ auf der CD-ROM) **H M** in einer Spalte untereinander geschrieben, rechts bleiben die Spalten vorerst frei. Nachdem alle Wörter aufgeschrieben wurden, nehmen sich die Kinder ihr Wörterbuch und suchen die diktierten Wörter heraus.

Bei manchen ist das gar nicht so einfach, z. B. bei dem Wort „sprang“. Um dieses Wort zu finden, muss man wissen, dass es bei der Grundform des Verbs „springen“ steht. Auch das Wort „Pferdestall“ hat seine Tücken: Schon der Anfangslaut kann problematisch sein, wenn man nicht weiß, dass es vorne mit „Pf“ anfängt und stattdessen bei „F“ sucht. Wenn man diese Hürde genommen hat, findet man dieses Wort in manchen Wörterbüchern immer noch nicht, weil die zusammengesetzten Wörter oft nur in ihren Einzelteilen aufgeführt sind, so dass man „Pferd“ und „Stall“ einzeln nachschlagen und kombinieren muss.

Und das ist bei Weitem noch nicht alles an Schwierigkeiten. Man muss das Nachschlagen schon häufig erprobt haben, um in diesem Test gut abzuschneiden.

MATERIAL



H Die Kopiervorlage **NACHSCHLAGEN KÖNNEN** auf S. 34 ist eine Möglichkeit für eine Klassenarbeit, um die Rechtschreibleistungen Ihrer Klasse zu überprüfen.

M Eine **WÖRTERLISTE ZUM NACHSCHLAGEN ÜBEN** finden Sie im Materialpaket auf der CD-ROM.

H **WÖRTER ÜBEN** (S. 35)
Das Arbeitsblatt eignet sich für die Klasse 3–6, weitere differenzierte Kopiervorlagen finden Sie auf der CD-ROM.

H **FEHLER FINDEN: DIE OLCHIS** (S. 36/37)
Zwei Arbeitsblätter, auf denen Kinder in einem Text versteckte Fehler finden, korrigieren und über diese nachdenken sollen. Auch hierfür gibt es Differenzierungen auf der CD-ROM. Dazu erhalten Sie im Materialpaket Lösungshilfen für die Fehler der Kinder. Diese Texte lassen sich auch als Klassenarbeiten nutzen.

UND NOCH MEHR: **H M**

- **FEHLER FINDEN: BESUCH** für Klasse 2/3 auf der CD-ROM, auch hierfür gibt es einen Lösungsbogen im Materialpaket;
- **BEOBACHTUNGSBOGEN** (S. 38/39) für die Klassen 2–6 und für Klasse 1 auf der CD-ROM;
- **ABSCHREIBE-HEFT-UMSCHLÄGE** und **ABSCHREIBE-TEXTE-KARTEI** im Materialpaket;
- **KARTEI: ABSCHREIBEN ÜBEN** auf der CD-ROM.

BEOBSACHTEN & BEWERTEN

Kontrollieren und Korrigieren

Die Kinder der Klasse 4a sind auf diese Arbeit gut vorbereitet: Gemeinsam haben sie die Technik des Nachschlagens (s. S. 35 und auf der CD-ROM) **H M** kennen gelernt und in vielen sinnvollen Situationen eingeübt. Beim Korrigieren wird die Lehrerin für ihren gelungenen Unterricht durch die vielen guten Zensuren belohnt, die sie für diese Klassenarbeit vergeben kann. Besonders freut sie sich darüber, dass Lena alle Wörter im Wörterbuch gefunden hat und ihre nach Diktat noch nicht richtig geschriebenen Wörter nun fast alle verbessern konnte. Für diese Leistung kann die Lehrerin Lena nun eine „2“ in den Beobachtungsbogen (s. S. 38/39 und auf der CD-ROM) **H M** eintragen. Das macht sich gut, denn bei der Aufgabe „Fehler finden“ in der Woche zuvor hatte Lena nicht so gut abgeschnitten. Bei dieser Klassenarbeit ging es darum, falsch geschriebene Wörter in einem Text zu erkennen und zu korrigieren (s. S. 36/37, im Materialpaket und auf der CD-ROM) **H M**. Das gelingt den Kindern bei solchen ungeübten Wörtern nur, wenn sie bereits über ein entwickeltes Rechtschreibbewusstsein verfügen. Noch schwieriger ist es bei der Korrektur der Wörter: Entweder gelingt es, die Richtigschreibung durch die Nutzung der morphematischen Strategie zu erschließen und nach Wortverwandtschaften und Ableitungsmöglichkeiten zu suchen, über die Bedeutung der Wörter bzw. Wortteile nachzudenken und so zu einem Ergebnis zu

kommen (z. B. „Fernseher“ wird mit „h“ geschrieben, weil darin das Wort „sehen“ steckt) oder man muss Analogien zu rechtschriftlich bekannten Wörtern suchen, Merkelemente aus anderen Wörtern der Wortfamilie nutzen (z. B. „fahren“ mit „h“, also „Fahrrad“ auch mit „h“) oder sich auf weit reichende Regeln beziehen („Nomen schreibt man groß“) bzw. Faustregeln anwenden („Das ‘a’ klingt lang, ich schreibe aber kein ‘h’ weil die meisten Wörter mit langem ‘a’ ohne das ‘h’ geschrieben werden“)¹.

Entwicklung des Rechtschreibbewusstseins

Um zu überprüfen, ob die Note „4“ von Lena bei der Aufgabe „Fehler finden“ ein Ausrutscher war, schaut die Lehrerin auf Lenas Beobachtungsbogen nach, wie sie sich an den Rechtschreibgesprächen (s. auch S. 14–17 und 22–25) beteiligt hat. Hier zeigt sich, dass Lena gerade erst beginnt, ihre Hypothesen zu den möglichen Schreibweisen der Wörter zu vertreten und zu begründen. Dabei macht sie jedoch Fortschritte, die zeigen, dass sich ihr Rechtschreibbewusstsein zunehmend entwickelt.

Selbstständiges Üben

Besonders gut schneidet Lena in den Arbeiten ab, in denen der Erfolg des selbstständigen Übens des individuellen Rechtschreibwortschatzes der Kinder überprüft wird. Dieser setzt sich zusammen aus den Wörtern, die die einzelnen Kinder besonders häufig falsch schreiben, aus den Wörtern, die für die eigenen

Geschichten besonders wichtig sind (Lena hat z. B. in ihrer Übungskartei die Wörter „Kardätsche“ und „Hufkratzer“, s. auch S. 10–12) und denen, die innerhalb der Klasse gerade bedeutungsvoll sind (in der 4a sind das z. Zt. „Fahrrad fahren“, „Führerschein“, „links“, „rechts“, „Kreuzung“, „Fahrradhelm“ und „Zebrastreifen“). In der Schule übt Lena diese Wörter mit ihrer Vierfächer-Kartei, indem sie sich die Wörter systematisch merkt und auf die besonderen Stellen in den Wörtern achtet. Sie orientiert sich dabei an den Arbeitsschritten zum „Wörter üben“, die sie als Erinnerungshilfe auf einem kleinen Pappkärtchen in ihrer Griffelmappe stecken hat (s. Kartei „Abschreiben üben“ auf der CD-ROM **M**). Als regelmäßige Hausaufgabe übt Lena ihre persönlichen Wörter nachmittags mit dem Computerprogramm „Lalipur“ (s. Magazin, S. 45), das sie von ihrer Lehrerin auf einer Diskette mit ihren spezifischen Übungswörtern bekommen hat.

Richtig abschreiben

Auch die Eintragungen im Beobachtungsbogen zum Arbeiten mit dem Abschreibe-Heft (s. S. 29 und Materialpaket), bei dem es ebenfalls darauf ankommt, sich kleine Textstücke bewusst zu merken, diese aufzuschreiben und anschließend auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen, zeigen, dass Lena sehr sorgfältig und genau arbeitet und sich stetig verbessert. Nur bei der Auswahl der Wörter mit Besonderheiten, die hinten ins Abschreibeheft eingetragen werden sollen, bestätigt sich der Eindruck, dass

ANMERKUNGEN ZUM BEOBACHTUNGSBOGEN

Aspekte des Rechtschreibens, die in der Schule entwickelt werden müssen und die Grundlage für die Bewertung im Rechtschreiben bilden (die Nummerierung dient der Zuordnung zu den Aufgaben und Materialien für die Beobachtung der Kinder):

1. Richtig abschreiben
2. Rechtschreibbewusstsein entwickeln
3. Selbstständig mit Merkwörtern üben
4. Wörter nachschlagen
5. Texte kontrollieren und korrigieren
6. Mit Regelungen umgehen

Langfristige Beobachtung	Punktuelle Erhebung (Klassenarbeit)
Abschreibe-Heft: 1, 2, 5	Fehler finden: 2, 5, 6 Rechtschreibung erklären: 2, 6
Eigene Texte selbstständig überarbeiten: 2, 4, 5	Nachschlagen: 4, 5
Wörterrätsel: 2, 6	Übungswortschatz: 3
Rechtschreibgespräche: 2, 6, evt. 4	

Lenas Gespür für die Rechtschreibung noch nicht sehr ausgeprägt ist: Oft trägt sie dort gar nichts ein oder sucht Wörter aus, die z. B. besonders lang sind (s. S. 22–25).

Texte überarbeiten

Das zeigt sich ebenfalls in Lenas freien Texten, bei denen sie zunehmend besser damit zurecht kommt, vor dem Übertragen des Textes auf ein besonders gestaltetes Blatt einen gezielten Überarbeitungsauftrag durchzuführen, den sie von der Lehrerin nach einer ersten Durchsicht bezogen auf einen ihrer Fehlerschwerpunkte bekommt (s. S. 26–28 und CD-ROM **H M**). Die verbleibenden Fehler korrigiert die Lehrerin, bevor sich Lena an das sorgfältige Abschreiben ihrer Geschichte macht. Diese Arbeit liebt Lena besonders.

Maximilian hingegen mag das gar nicht. Er ist zwar schon deutlich sicherer in seiner Rechtschreibung als Lena, hat auch schon ein gutes Gespür für problematische Stellen in den Wörtern entwickelt und kennt Strategien, um diese Schwierigkeiten zu meistern. Seine Texte noch einmal zu überarbeiten, ist für ihn allerdings ein Graus – besonders, wenn von ihm erwartet wird, dass er seine Geschichte im Anschluss noch einmal sauber mit der Hand abschreibt. Deshalb darf Max, wenn er seinen Überarbeitungsauftrag sorgfältig erledigt hat, seine Geschichte auf dem Computer in eine ansprechende und orthografisch korrekte Form bringen. Wenn es die Unterrichtsorganisation erlaubt, darf er seine Geschichte auch gleich von Anfang an am Computer mit einem ganz normalen Schreibprogramm (z. B. Word)

schreiben und anschließend selbstständig mit der Rechtschreibüberprüfung orthografisch überarbeiten: Hat Maximilian ein Wort nicht richtig geschrieben, wird es automatisch markiert und er muss sein ganzes Rechtschreibwissen aufbieten, um die Wörter zu verbessern – und zwar so lange, bis der Computer das Wort als korrekt annimmt. Das einzige Problem dabei: In der Klasse stehen nur zwei Computer und es gibt außer Maximilian noch etliche Kinder, die gerne am Computer arbeiten möchten. Deshalb achtet die Lehrerin darauf, dass alle Kinder, die das wollen, immer mal auch für längere Zeit an den Computer zum Schreiben dürfen und lässt darüber genaue Listen führen. Maximilian hat inzwischen eine gute Lösung gefunden: Er überarbeitet seine Texte in Absprache mit der Lehrerin als Teil seiner

BEOBSACHTEN & BEWERTEN

Hausaufgaben zu Hause am Computer und bringt dann den ausgedruckten Text mit in die Schule.

Der Beobachtungsbogen

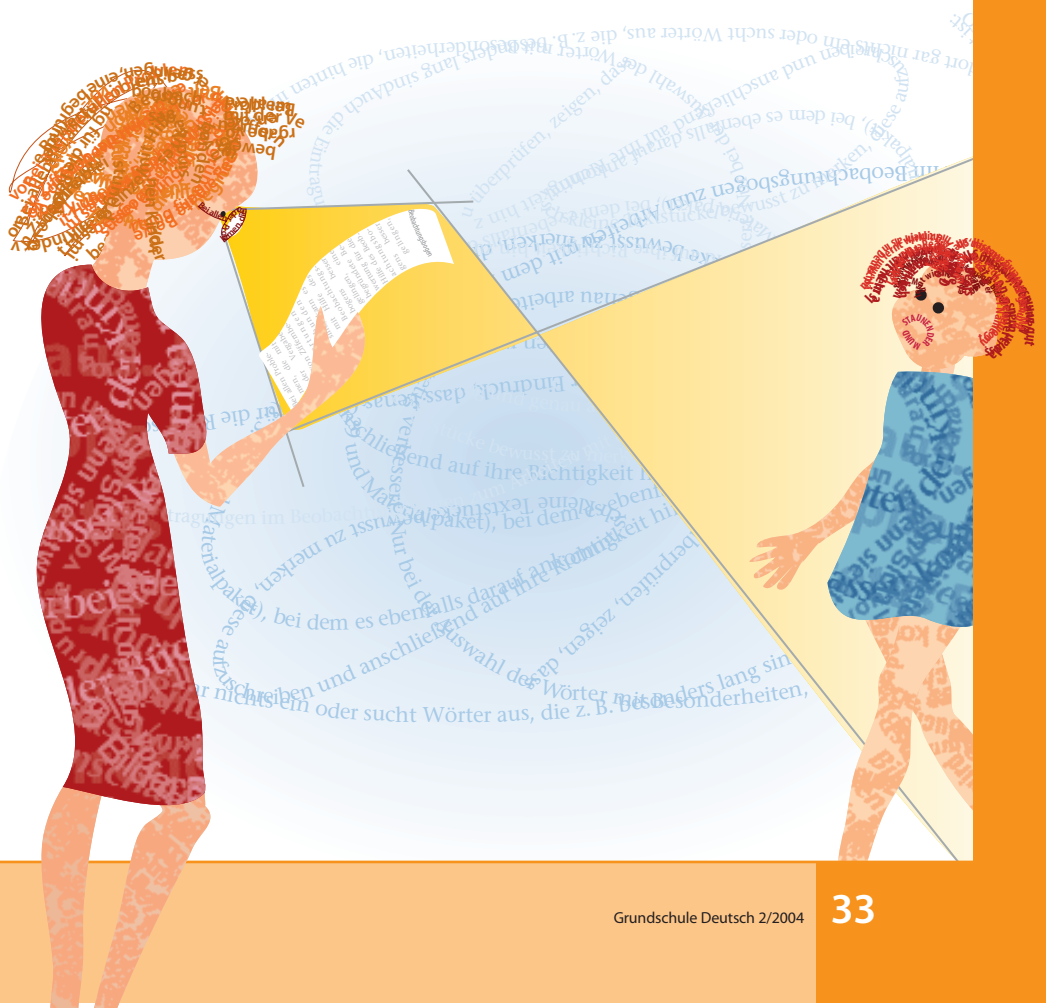
Für die anstehenden Zeugnisse muss die Lehrerin der Klasse 4a sich entscheiden, welche Zensuren sie den Kindern für ihre Rechtschreibleistungen des vergangenen Schulhalbjahres geben soll. Dabei helfen ihr die Eintragungen in die Beobachtungsbögen der Kinder. Hier kann sie aus den Ergebnissen der verschiedenen benoteten Klassenarbeiten (Nachschlagen, Fehler finden, Übungswortschatz, Rechtschreibung erklären) zu unterschiedlichen Aspekten des Rechtschreibens (s. S. 40–43) eine Zensur als Anhaltspunkt für die Gesamtnote bilden. Neben diesen punktuellen/kurzfristigen Erhebungen müssen für die Bewertung die langfristigen Beobachtungen der Rechtschreibentwicklung berücksichtigt werden. Auch diese lassen sich mit Hilfe des Beobachtungsbogens über das Schul(halb)jahr hinweg gut dokumentieren und schließlich für die Bewertung nutzen: Das Abschreibe-Heft belegt die (zunehmende) Fähigkeit, sich Texte kritisch auf Besonderheiten in der Schreibung einzelner Wörter hin durchzulesen, diese herauszuschreiben, sich dann einzelne Textstücke zu merken, aufzuschreiben und anschließend zu kontrollieren und zu korrigieren. Die Aufgabe „Wörterrätsel für Fortgeschrittene“ (s. S. 20/21 und CD-ROM **H M**). zeigt die (zunehmende) Nutzung der drei Rechtschreibstrategien (alphabetisch, orthografisch, morphematisch; s. Beitrag, S. 18/19) und

erlaubt dadurch einen Einblick in die wachsenden orthografischen Fähigkeiten der Kinder. Achtung: Da diese Aufgabe eine sogenannte „Überforderungsaufgabe“ ist, bei der die schwierigen Wörter Fehler geradezu provozieren, darf das Ergebnis dieser Aufgabe nicht zensiert werden, sondern lediglich als Hinweis auf die fortschreitende oder evt. stagnierende Entwicklung der Kinder genutzt werden. Auch die Eintragungen zu den Ergebnissen der individuellen Überarbeitungsaufträge für die freien Texte der Kinder und die Beobachtungen aus den Rechtschreibgesprächen geben Hinweise auf eine fortschreitende Entwicklung bzw. zeigen Probleme auf, die die Kinder noch mit Hilfe des zukünftigen Unterrichts zu bewältigen lernen müssen. Bei allen Problemen, die mit der Vergabe von Ziffernbewertungen verbunden sind, kann es mit Hil-

fe des Beobachtungsbogens besser gelingen, eine begründete Bewertung für die Rechtschreibleistung vorzunehmen und diese sowohl den einzelnen Kindern als auch deren Eltern zu erläutern. So lässt sich zeigen, was das Kind bereits kann, wie es sich entwickelt hat, welche Lern- und Entwicklungsaufgaben in nächster Zeit zu bewältigen sind und wie diese angegangen werden sollten bzw. welche Hilfen dafür bereitgestellt werden (s. auch Tabelle links oben).



¹ Bei langen Vokalen wird in über 80 % der Fälle die Länge *nicht* markiert. Ausnahme: Das langgesprochene „i“ wird in über 80 % der Fälle durch „ie“ dargestellt. (vgl. z. B. Eichler, W.: Schreiben lernen. Kamp, Bochum 1992, S. 219 f.)



Nachschlagen können

Name: _____ Datum: _____

Schreibe hier die Wörter so auf,
wie du glaubst, dass sie
geschrieben werden müssen.

Schreibe hier die Wörter auf,
wie sie im Wörterbuch stehen.
Streiche alle durch, die du zu-
erst falsch geschrieben hast.

Seite
im
Wörter-
buch

[illegible]

Wörter üben

Name: _____ Datum: _____

Schreibe 60 Wörter aus deinem Übungswortschatz auf,
die du sicher schreiben kannst!

- | | |
|-----------|-----------|
| 1. _____ | 31. _____ |
| 2. _____ | 32. _____ |
| 3. _____ | 33. _____ |
| 4. _____ | 34. _____ |
| 5. _____ | 35. _____ |
| 6. _____ | 36. _____ |
| 7. _____ | 37. _____ |
| 8. _____ | 38. _____ |
| 9. _____ | 39. _____ |
| 10. _____ | 40. _____ |
| 11. _____ | 41. _____ |
| 12. _____ | 42. _____ |
| 13. _____ | 43. _____ |
| 14. _____ | 44. _____ |
| 15. _____ | 45. _____ |
| 16. _____ | 46. _____ |
| 17. _____ | 47. _____ |
| 18. _____ | 48. _____ |
| 19. _____ | 49. _____ |
| 20. _____ | 50. _____ |
| 21. _____ | 51. _____ |
| 22. _____ | 52. _____ |
| 23. _____ | 53. _____ |
| 24. _____ | 54. _____ |
| 25. _____ | 55. _____ |
| 26. _____ | 56. _____ |
| 27. _____ | 57. _____ |
| 28. _____ | 58. _____ |
| 29. _____ | 59. _____ |
| 30. _____ | 60. _____ |

Die Olchis

Im folgenden Text sind 30 Fehler versteckt. Streiche die falsch geschriebenen Wörter durch und schreibe sie richtig darüber. Wähle dann drei Wörter mit Fehlern aus und erkläre, warum diese Wörter so nicht richtig sind.

Die Olchis sint gerade auf einen anderen Müllplatz gezogen.

Es ist eine riesengroße, prechtige Müllhalde,

schöhn schmuddelig unt oberolchig.

Leere Dosen glänzen da in der Sone.

Gammelige Matratzen spigeln sich

in den Schlammfützen vom letzten Sommerregen.

Rostige Schirmgestele wiegen sich im Wint.

Ein herrliches Pletzchen.

Und die neue Olchi-Höhle ist eine Wohnung mit Gebirksblick,

mit freier Sicht auf die müllberge.

Olchi-Oma schaufelt einen Hauffen Staub in die Wohnschtube.

Dabei rülpst sie so kräftik, dass ein paar fliegen

tot zu Boden falen.

Jetzt verstreut sie noch Glascherben und leere Fieschdosen

auf Dem Fußboden.

„Schön sieht das aus“, lopt Olchi-Opa.

„Ich fühl mich schohn richtig zu Hause.“

Olchi-Papa unt die Olchi-Kinder haben sich
for die Höhle gesetzt und genießen die Aussicht.

Olchi-Mama gähnt.

Sie legt ein paar schimelige Lappen in die Opstkisten.

Darin wollen sie häute Nacht schlafen.

So ein Umzuhg ist doch ziemlich anstrengend.

Deshalb wollen die Olchis heute schon sehr frü ins Bett.

Hier schreibst du deine ausgewählten Fehler-Wörter auf und erklärst, warum sie so nicht richtig sind.

1. Fehler-Wort: _____
Dieses Wort muss anders geschrieben werden,
weil _____

2. Fehler-Wort: _____
Dieses Wort muss anders geschrieben werden,
weil _____

3. Fehler-Wort: _____
Dieses Wort muss anders geschrieben werden,
weil _____

Beobachtungsbogen „Rechtschreibung“ für _____



Zeitraum: vom _____ bis _____

Langfristige Beobachtungen





















	Datum/ Einschät- zung	Bemer- kung (Wort etc.)	Datum/ Einschät- zung	Bemer- kung (Wort etc.)	Datum/ Einschät- zung	Bemer- kung (Wort etc.)	Datum/ Einschät- zung	Bemer- kung (Wort etc.)
Rechtschreibgespräche								
... beteiligt sich								
... kann eigene Schreibweisen erklären								
... stellt Vermutungen an								
Abschreibe-Heft								
... findet besondere Wörter im Text								
... merkt sich schon einzelne Wörter/Textabschnitte								
... kontrolliert und korrigiert den geschriebenen Text								
Übungswortschatz								
... kann die Wörter selbstständig üben								
... kontrolliert die Schreibweise sorgfältig								
Freie Texte								
... beherrscht die alphabetische Strategie								
... überarbeitet den Text erfolgreich mithilfe des Überarbeitungsauftrages _____								
Wörterrätsel								
beherrscht die alphabetische Strategie								

ZUM BEWERTEN

KLASSE 2-6

BEOBACHTEN & BEWERTEN

Worterrätsel

... beherrscht die alphabetische Strategie							
... nutzt zunehmend die orthografische Strategie							
... nutzt zunehmend die morphematische Strategie							
Wörterbuch							
... nutzt das Wörterbuch selbstständig							
... kann unterschiedliche Suchstrategien nutzen							

Punktueller Erhebungen zur Bewertung

	Datum	Note	Datum	Note	Datum	Note	Datum	Note
--	-------	------	-------	------	-------	------	-------	------

Fehler finden

... kann von ____ falsch geschriebenen Wörtern in einem Text finden								
... kann von ____ der falsch geschriebenen Wörter (ohne Wörterbuch) richtig korrigieren								
... kann die Schreibweise von ____ Wörtern sinnvoll/regelgerecht erklären								

Nachschlagen können

... kann falsch geschriebene Wörter erkennen								
... findet von ____ Wörtern im Wörterbuch								
... verbessert ____ Wörter richtig								

Übungswortschatz

... hat von ____ Wörtern aus dem Übungswortschatz ____ Wörter auf Anhieb richtig geschrieben								
... hat von ____ Wörtern aus dem Übungswortschatz ____ mit dem Wörterbuch richtig verbessert								

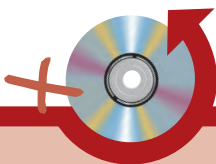
Gesamt-Rechtschreibnote: _____

Leistungen der Kinder wahrnehmen, würdigen und fördern

Um eine Leistung zu erbringen, muss man die Kriterien kennen,
die diese Leistung ausmachen und Möglichkeiten haben,
die eigene Leistung einzuschätzen und weiterzuentwickeln.

Differenzierte Beobachtungsbögen und das „Ich kann Rechtschreiben“-
Heft bieten eine fundierte Gesprächsgrundlage für den Austausch
zwischen Kindern und Erwachsenen.

MATERIAL



Das Materialpaket enthält **DAS HEFTCHEN „ICH KANN RECHT-SCHREIBEN“** zur eigenständigen Dokumentation der individuellen Rechtschreibleistungen im Klassensatz.



Auf der CD-ROM finden Sie **DIFFERENZIERTE BEWERTUNGS-BÖGEN** zum Festhalten der individuellen Leistungen, für Klasse 1–2 und 3–6.

Gerade beim Rechtschreibenlernen ist es wichtig, dass die Kinder lernen, ihren eigenen Lernprozess in den Blick zu nehmen und ihre wachsenden Fähigkeiten selbst zu beobachten und einzuschätzen. Das Ziel ist es, mit Rechtschreibanforderungen kompetent umzugehen, selbstständig und

selbstverständlich alle nur möglichen Hilfen zur Überarbeitung des geschriebenen Textes zu nutzen. Damit dieser am Ende möglichst korrekt ist, müssen Kinder zu eigenständiger und selbstkritischer Reflexion in der Lage sein. Der Grundschulverband fasst eine solche Sicht von Unterricht

in seiner aktuellen Veröffentlichung unter dem Begriff „Pädagogische Leistungskultur“¹ zusammen. Diese wird in vier Perspektiven beschrieben: „Leistungen der Kinder wahrnehmen“, „Leistungen der Kinder würdigen“, „Leistungen der Kinder fördern“ und „Lernwege eröffnen“. Damit wird eine Bewertungskultur angezielt, die neben den Informationen für die Lehrerin und den Lehrer über aktuelle Einzelleistungen der Kinder auch ihre Strategien und ihre Entwicklung in den Blick nimmt. Angestrebt werden inhaltlich produktive Lernsituationen, die dialogisch angelegt sind, um gemeinsam mit den Kindern über ihre Leistung zu sprechen und damit ihre Fähigkeit zur Selbsteinschätzung zu stärken. Darüber hinaus geht

es auch darum, die Denk- und Lernwege der Kinder besser zu verstehen und zu unterstützen.

Beobachtungsbögen für Elternberatung und Zeugnisse

Mit diesem Anspruch haben wir Beobachtungs- und Bewertungsmaterialien in diesem Heft zusammengestellt. Auf der CD-ROM finden Sie differenzierte Beobachtungsbögen (vgl. **M** Grundschule Deutsch, Heft 2/2004), auf denen sowohl aktuelle Einzelleistungen zu den verschiedenen Teilaspekten der Rechtschreibkompetenz abgefragt werden als auch über verschiedene Termine hinweg die Entwicklung der Kinder übersichtlich dargestellt werden kann. Diese Beobachtungsbögen eignen sich in besonderer Weise als Grundlage für Elterngespräche und für die Bewertung in den Zeugnissen.

„Ich kann rechtschreiben“: Hefte für die Kinder

Um die Ziele des Rechtschreiblernens für die Kinder überschaubar zu machen und sie herauszufordern, über ihre eigene Leistung nachzudenken und diese zunehmend treffender einzuschätzen, haben wir ein Heft für die Hand der Kinder entworfen, in dem sie ihr Können dokumentieren sollen (s. Materialpaket **M**). Aus einem diffusen Gefühl, mit der Rechtschreibung nicht so gut zurechtzukommen, kann durch die genaue Auflistung dessen, was es zu lernen gilt, nach und nach das Bewusstsein für die eigenen Stärken und Schwächen entwickelt werden. Was sie schon

HINWEISE ZUM MATERIALPAKET

Dieses 8-seitige Heft im DIN A6-Format liegt dem Materialpaket im Klassensatz (30 mal) bei. Hierin können die Kinder ihre eigenen Rechtschreibleistungen dokumentieren.

Weiterhin gibt es 30 Kopiervorlagen und Spielpläne, die zu den Inhalten dieses Heftes passen, sie ergänzen und erweitern.



können, müssen die Kinder dabei in geeigneter Weise belegen und ihre Leistungen z. B. von ihrer Lehrerin bestätigen lassen. Stimmen die Einschätzungen von Kind und Lehrerin nicht überein oder fehlen über lange Zeit hinweg noch Einträge zu bestimmten Bereichen, sollte im Gespräch geklärt werden, wo die Probleme liegen. Möglicherweise kommt das Kind noch nicht allein mit bestimmten Übungsverfahren oder Strategien zurecht, so dass noch einmal eine gezielte Unterstützung durch die Lehrkraft oder ein anderes Kind helfen könnte.

Lernfortschritte machen Mut

Gerade für die schwächeren Kinder ist es wichtig, dass sie ihren

Lernzuwachs für sich und andere belegen können, um Mut und Kraft für den oft noch weiten Weg zu schöpfen, der noch vor ihnen liegt. Wer ständig nur die Erfahrung macht, dass er den Anforderungen nicht genügt, verliert diesen Mut schnell und gibt resigniert auf. ■



¹ Bartnitzky, H./Brügelmann, H./Hecker, U./Schönknecht, G. (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für die Klassen 1 und 2. Grundschulverband, Frankfurt a. M. 2005.

Auf die Freude am Lesen kommt es an

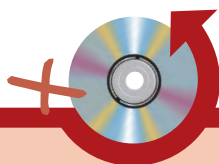
In den Schulen wird nach wie vor häufig laut vorgelesen, obwohl der Sinn und Wert des leisen Lesens längst bekannt ist. Doch wie findet man heraus, wie viel die Kinder beim leisen Lesen wirklich vom Text verstanden haben? Lesetagebücher sind eine gute Möglichkeit der Dokumentation für die Kinder selbst, aber auch für die Lehrerin, um den Leseprozess der Kinder begleiten und gezielt fördern zu können.

ohne ernsthafte Zuhörer noch fast bis heute. Inzwischen findet sich das laute Lesen in den Lehr- und Bildungsplänen nur noch im Zusammenhang mit dem gestaltenden und in der Grundschule in der Regel vorbereiteten Vorlesen. Auch in der PISA-Studie wurde bei der Erfassung der Lesekompetenz *nicht* das laute Lesen überprüft, sondern das selbstständige stille Lesen und das damit verbundene Verstehen der gelesenen Texte.

Das Augenmerk genauer auf die Entwicklung des Leseverstehens als wesentlichem Bestandteil der Lesekompetenz zu richten, ist eine zentrale Voraussetzung, um Fortschritte dokumentieren und den Leselernprozess einzelner Kinder bei Bedarf gezielt unterstützen zu können. Oftmals hat das aber leider einen Unterricht zur Folge, in dem das individuelle, an den eigenen Interessen ausgerichtete und genussvolle Lesen zu kurz kommt. Die Kinder erleben stattdessen, dass eine Lektüre immer Konsequenzen hat: Fragen müssen beantwortet, Zusammenfassungen geschrieben, Aufgaben gelöst, Zusammenhänge analysiert und Texte bewertet und interpretiert werden ...

All diese Aufgaben sind grundsätzlich sinnvoll, führen aber häufig dazu, dass es nicht mehr um die Freude an der Literatur, sondern um das Beantworten von Fragen geht.

MATERIAL



Im Materialpaket und auf der CD-ROM finden Sie fünf Exemplare **„DAS FUSSBALL-LESETAGEBUCH“**, eine auf ein bestimmtes Thema ausgerichtete Dokumentation und eine gute Beobachtungsgrundlage für die/den LehrerIn.



Auf der CD-ROM befinden sich in dreifach differenzierter Form **„LESETAGEBÜCHER FÜR ANFÄNGER, FORTGESCHRITTENE UND EXPERTEN“**, so kann sich jedes Kind der Klasse ein ihm angemessenes Lesetagebuch aussuchen und bearbeiten.

„Aber wenn er las, glitt sein Auge über die Seiten und sein Herz suchte den Sinn heraus, aber seine Stimme und Zunge ruhten.“¹ Im Altertum war das laute Lesen die Norm, so dass die Angewohnheit des heiligen Ambrosius, still für sich zu lesen, als Wunder betrachtet wurde und die Menschen

von weit her kamen, um ihn zu bestaunen.

Mit der Erfindung des Buchdrucks und der damit verbundenen Verbreitung von Büchern wurde das leise Lesen für sich rasch selbstverständlich – nur im Schulalltag überdauerte das laute Lesen als Lern- und Übungsform

Vom Wert eines Lesetagebuches

Ein Lesetagebuch, in dem die Kinder ihr eigenes Lesen dokumentieren, bietet die Möglichkeit, die eigenständige Auseinandersetzung mit literarischen Texten zu fördern. Dieses Tagebuch kann die Kinder in den Freien Lesezeiten der Schule begleiten, aber auch die private Lektüre, die in der Schule sonst kaum zum Tragen kommt, mit aufgreifen. Gemeinsam als Klassenlektüre gelesene Bücher können dort genauso ihren Platz finden wie Bücher, die die Kinder sich zu einem gemeinsamen Thema ausgewählt haben (s. Materialpaket und CD-ROM .

Die Auseinandersetzung mit dem Gelesenen kann dabei sehr unterschiedlich sein: Neben eigenen freien Texten und/oder Illustrationen können die Kinder sich mit einzelnen Figuren auseinandersetzen, ein Kapitel umschreiben, einen neuen Schluss erfinden, eine eigene Meinung zum Buch verfassen, eine Buchempfehlung für ihre MitschülerInnen schreiben oder sich selbst Fragen ausdenken, die sie zum Gelesenen für andere aufschreiben. Andrea Bertschi-Kaufmann macht den Bezug zwischen dem Schreiben im Tagebuch und dem literarischen Lernen deutlich:

„Für die lesenden und schreibenden Kinder ist das Lesetagebuch der Ort, wo sie ihre Lektüren und Leseindrücke aufbewahren, wo sie Erzählformen und –muster aus ihren Büchern gleich selber schreibend ausprobieren und damit ihre eigenen Sprachmöglichkeiten erweitern können. Beim Rückwärtsblättern nehmen sie jeweils selber wahr, welche Lesewege sie zurückgelegt haben, was

ihnen ‚damals‘ vor wenigen Monaten noch gefallen hat und wie sie zu ihren bevorzugten Büchern gezeichnet und gemalt haben.“²

Das Lesetagebuch bietet mit seinen Kommentaren, Illustrationen und Lesetipps viele Gesprächsanlässe zwischen den Kindern und mit der Lehrerin und können die Leseentwicklung der Kinder begleiten, dokumentieren und zur Reflexion des eigenen Lernprozesses anregen. Neben verbindlichen Eintragungen für jedes gelesene Buch (Autor/in, Titel) gibt es verschiedene Vorschläge für die Kinder, was sie darüber hinaus in ihr Lesetagebuch schreiben können. Je nach Entwicklungsstand der Kinder sind manchmal auch individuelle Hinweise sinnvoll, um das literarische Lernen in besonderer Weise herauszufordern und zu unterstützen. Für manche Kinder/manche Klassen kann zu Beginn die Verabredung von Mindestanforderungen hilfreich sein, z. B. wie viele Eintragungen im Lesetagebuch pro Schulhalbjahr erwartet werden.

Beobachtungshilfe für die LehrerIn

Bei regelmäßiger, selbstverständlicher Nutzung des Lesetagebuchs bietet es den Lehrerinnen und Lehrern die Chance, die Leistungen der einzelnen Kinder zu beobachten, Lernfortschritte zu erkennen und Hilfen und Anstöße für die weitere Entwicklung zu geben. Wer zu einem gelesenen Buch ein stimmiges Bild malen kann, sich in eine Figur hineinversetzen, einen Kommentar schreiben oder gar Fragen für andere formulieren kann, zeigt,

dass er das Gelesene verstanden hat und in der zunehmend differenzierteren Auseinandersetzung mit den Texten auch an Lesekompetenz gewinnt.

Erinnerungshilfe und Unterstützung für die Kinder

In „Bücherrunden“ dient das Tagebuch als Stütze, um anderen die eigene Lektüre vorzustellen. Man kann sich erinnern, etwas vorlesen, etwas zeigen. Die anderen lernen über die Empfehlungen neue Bücher kennen – und Varianten der Dokumentation, die ihr eigenes Repertoire erweitern können. Für die Lehrerin bietet das Gespräch weitere Möglichkeiten zu beobachten, wie gut die Kinder konkrete Texte verstanden haben, aber auch, ob sie Beziehungen zwischen ihren Leseerfahrungen und den vorgestellten Büchern herstellen können.

Aber: Nicht jedes gelesene Buch **muss** einen Eintrag ins Lesetagebuch zur Folge haben, auch das genussvolle, unkommentierte Lesen gehört in der Schule dazu, denn *„Ziel all unserer Bemühungen um die Leseförderung ist der Aufbau einer stabilen Lesemotivation, d. h. der Aufbau von Lesebedürfnissen, die im Lebensalltag durchgehalten werden.“³* ■

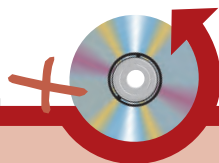


- ¹ McLuhan, Marshall: Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters. Econ, Düsseldorf/Wien 1968.
- ² Andrea Bertschi-Kaufmann: Das Lesetagebuch. Anregungen für alle Schulstufen. In: Die Grundschulzeitschrift, H. S. 165/166, S. 22 ff. Friedrich, Seelze 2003.
- ³ Michael Sahr/Monika Born: Kinderbücher im Unterricht der Grundschule. 6. korrigierte Aufl., S. 36. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler 2000.

Das Können der Kinder

Wenn wir wissen wollen, wo die Kinder in ihrem Entwicklungsprozess stehen, welche Fortschritte sie gemacht haben, müssen die Aufgaben so gestellt sein, dass die Kinder daran auch ihr Können zeigen können. Nur dann können wir ihre Leistung angemessen würdigen – und sie bei ihrem weiteren Lernen sinnvoll unterstützen.

MATERIAL



Auf der CD-ROM finden Sie drei vom Grundschulverband entwickelte Beobachtungshilfen für Ihren Unterricht: je einen **BEOBACHTUNGSBOGEN LESEN 1/2** und **3/4** und einen Selbsteinschätzungsbogen **LESEN UND MIT MEDIEN UMGEHEN**.

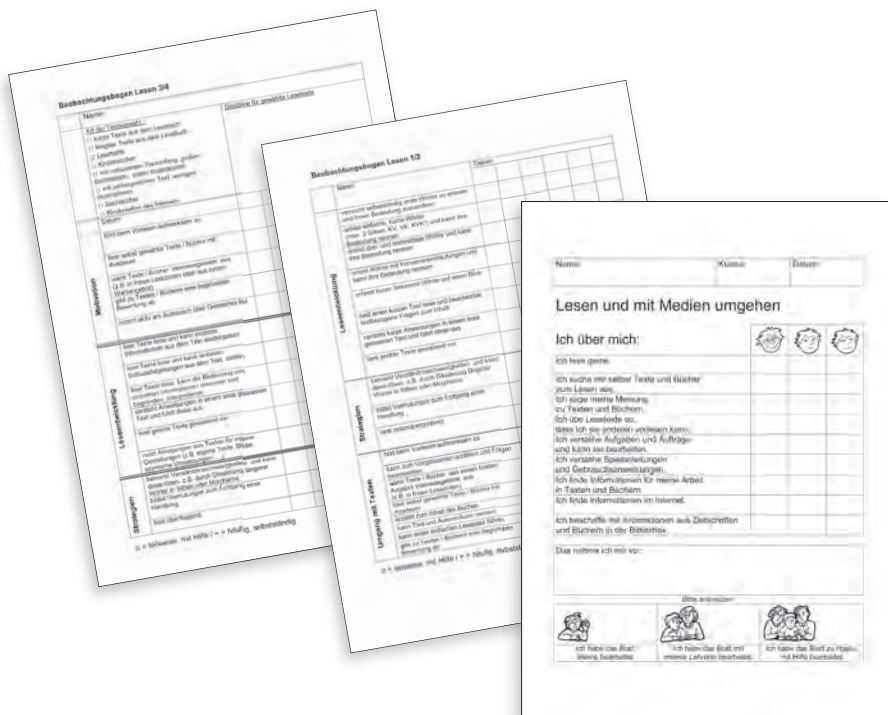
Die im Vorspann genannte Forderung scheint selbstverständlich zu sein – ist es aber leider nicht. Tests und Aufgaben, mit denen z. B. erfasst werden soll, ob die Kinder sinnverstehend lesen können, sind meist so oder ähnlich konstruiert wie der Text aus einer Orientierungsarbeit für ein 2. Schuljahr¹ (s. Kasten S. 39).

Zu einem solchen Text gibt es dann eine Vielzahl von Fragen, die die Kinder meist im Multiple-Choice-Verfahren beantworten sollen wie z. B.:

Wo ist das Nest der Schimpansenkinder?

- auf den Bäumen,
- im Urwald,
- im Fell des Schimpansenvaters,
- im Fell der Schimpansenmutter.

Darüber hinaus werden offene Fragen gestellt, die die Kinder selbst schriftlich beantworten sollen, und solche, die nicht direkt aus dem Text heraus beantwortet werden können, sondern aus dem Textzusammenhang




erschlossen werden müssen. Zweifellos ist dies für viele Kinder ein interessanter Text. Ist er aber auch geeignet, zu zeigen, welche Lesekompetenzen die einzelnen Kinder besitzen?

Die Hürden sind zu hoch

Nur gute und sehr gute Leserinnen und Leser können einen solchen Text lesetechnisch bewältigen – inwieweit dieser Text sonst für Zweitklässler geeignet ist, welches Weltwissen er zum Verständnis voraussetzt und ob der Text sachlich korrekt ist, soll hier nicht diskutiert werden.² Ungeübtere und schwächere Leserinnen und Leser, die sich noch

mühsam durch die ersten Zeilen eines solchen Textes kämpfen, haben überhaupt keine Chance, ihr Können unter Beweis zu stellen – ein Können, das sie sich in den vergangenen zwei Schuljahren Schritt für Schritt angeeignet haben, dabei deutliche Fortschritte in ihrer Entwicklung gemacht haben (vgl. den Karawaneneffekt in GSD 14/2007, Editorial) und auf das sie zu Recht stolz sind. Bei einem solch komplexen Text erleben sie sich jedoch als Versager. Tests dieser Art bestätigen nur die erfolgreichen, „guten“ Kinder, den anderen geben sie keine Möglichkeit, ihr Können zu zeigen, obwohl sie sehr wohl in der Lage sind, kurze, leseleichte

Texte zu lesen und zu verstehen. Auch zur Beschreibung des Leistungsstandes der einzelnen Kinder taugt ein solcher Test nicht, weil er – außer grob zwischen Könnern und Versagern – nicht unterscheidet.

Um sich ein genaueres Bild von den individuellen Lesefähigkeiten aller Kinder zu verschaffen und den jeweiligen Entwicklungsstand angemessen beschreiben zu können, braucht man unterrichtsbegleitende Beobachtungshilfen. Besonders geeignet sind die Beobachtungsbögen für die Klassen 1/2 und 3/4, entwickelt vom Grundschulverband in seiner Serie „Pädagogische Leistungskultur“.³ Noch einen Schritt weiter geht der Selbsteinschätzungsbogen für die Hand der Kinder (alle Bögen, s. CD-ROM im Materialpaket ). Sein Einsatz hilft, die Kinder selbst aufmerksam werden zu lassen auf das, was sie schon können, und das, was sie noch lernen müssen. ■

Schimpansenkinder müssen laufen lernen

Schimpansen leben in der Zone des immergrünen Regenwaldes, aber auch noch im anschließenden Waldgürtel, der im Herbst die Blätter wechselt. Sie sind Baum- und Bodenbewohner. Sie sind dem Menschen von allen Affen am ähnlichsten.

Das Nest der Schimpansenkinder ist im Fell der Mutter. Zunächst sind die kleinen Schimpansen mit ihren Kinderaugen hilflose Geschöpfe. Sie können sich zwar im Fell ihrer Mutter festhalten, sie können sogar ein wenig an ihr herumkrabbeln, aber das ist alles. Nur das Trinken und Daumenlutschen gehört noch zum Zeitvertreib. Schimpansenmütter spielen mit ihren Kindern fast so, wie es Menschenmütter tun. Junge Schimpansen können noch nicht gehen, das müssen sie lernen. Zuerst ergreift die Mutter mit jeder Hand eine Hand ihres Kindes und lässt es vor sich herlaufen. Ein wenig später setzt sie ihr Kind irgendwo auf den Boden, geht ein Stück fort und lockt es zu sich. Mit einem halben Jahr kann das Kleine laufen.

Manchmal möchte die Schimpansenmutter einen Ausflug machen, bei dem jedoch das Kind sie stört. Dann lässt sie es bei einem anderen Weibchen. Zuweilen hütet eine Mutter drei Kinder auf einmal. Will die Mutter ihr Kind aber mitnehmen, dann stößt sie es mit dem Finger an, als wollte sie sagen: Komm auf meinen Rücken, ich gehe fort!

Schimpansen bleiben lange Kind. Mit einem Jahr beginnen sie mit den anderen Kindern zu spielen. Mit zwei Jahren pflücken sie schon einen Teil der Nahrung selbst. Sie lernen auch alltägliche Gegenstände als einfache Werkzeuge zu benutzen. Mit Steinen öffnen sie beispielsweise Nüsse, mit zusammengerollten Blättern saugen sie Trinkwasser auf, mit Stöckchen holen sie Larven aus faulendem Holz und Ameisen und Termiten aus ihren Bauten. Erst im Alter von sieben bis neun Jahren sind sie erwachsen. Bis dahin werden sie von ihrer Mutter geführt.



¹ Quelle: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/vergleichsarbeiten/oa2_05_lesetext_mit_loesungen.pdf (abgerufen am 31.01.2008).

² Vgl. dazu die kritischen Anmerkungen von Horst Bartnitzky: Schimpansenkinder müssen laufen lernen – Lesetest in Bayern. In: Grundschule aktuell, H. 92/2005, 25–27; und ergänzend: Bartnitzky, H.: VERA Deutsch 2007: „Alles Geschmackssache“? – Nein, auch eine Sache der Qualität! In: Grundschule aktuell, H. 99/2007, 5–10.

³ Vgl. Bartnitzky, H. u. a. (Hrsg., 2005 & 2006 & 2007): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1/2 und Klasse 3/4. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 119 & 121 & 123. Grundschulverband: Frankfurt.

Kurz vor den Zeugnissen

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, um eine Note im Bereich des „Texteverfassens“ zu erhalten.

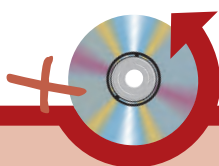
Doch welche wird den Ansprüchen und dem Vermögen der verschiedenen Kinder gerecht?

Ein Schreib-Portfolio kann dabei gute Dienste leisten.

dern zu schreiben. An der Wand hängt ein großes Plakat mit hilfreichen Tipps zum Schreiben:

- Suche eine passende Überschrift.
- Eine Geschichte braucht einen Anfang und einen Schluss.
- Denke an den Spannungsbogen.
- Benutze viele Adjektive, um deine Geschichte interessant zu machen.
- Achte auf unterschiedliche Satzanfänge.

MATERIAL



Der „**SELBSTEINSCHÄTZUNGSBOGEN**“ auf S. 37 wird von jeder Schülerin und jedem Schüler allein ausgefüllt, hier halten sie jeweils ihre eigenen Schreib-Entwicklungen fest.



Die Kopiervorlage „**FRAGEBOGEN: TEXTE VERFASSEN**“ (s. S. 35 oben) auf der CD-ROM kann eine Grundlage zur Notenfindung im Bereich des „(Freien) Schreibens“ sein. Wenn Sie in diesem im Laufe eines Schul(halb)jahres Ihre Beobachtungen in regelmäßigen Abständen eintragen, erhalten Sie eine gerechte und auch für das Kind nachvollziehbare Zeugnisnote.



Außerdem können auch hier die Kopiervorlagen „**PROTOKOLLOBOGEN: SCHREIBKONFERENZ**“ (s. S. 35 oben) für die Klassen 2–3 und 4–6 auf der CD-ROM eingesetzt werden.

„Ihr habt jetzt die ganze Stunde Zeit für die Arbeit. Teilt euch die Zeit gut ein!“ Am Ende der Stunde sammelt die Lehrerin die Texte ein und nimmt sie mit nach Hause. Sie überprüft zuerst einmal, ob die Kinder die Bilder in der richtigen Reihenfolge angeordnet haben. Dann liest sie die einzelnen Geschichten durch und achtet dabei darauf, ob die Sätze zu den Bildern passen, der Ablauf stimmig dargestellt und eine passende Überschrift gefunden wurde. Bei sprachlichen und orthografischen Fehlern korrigiert sie diese. Für jedes Kind schreibt sie schließlich noch einen Hinweis unter den Text, was noch überarbeitet werden soll, z. B.: „Du hast dreimal das Wort ‚gehen‘ benutzt. Sieh in unserer Wörtersammlung nach, welche anderen Ausdrücke man dafür noch verwenden kann und verbessere deine Geschichte.“ Dann versucht sie, die Schreibergebnisse der Kinder in eine ungefähre Reihenfolge für die Bewertung zu bringen, um sich

So?

„Ihr wisst, dass es bald Zeugnisse gibt. Deshalb schreiben wir heute noch eine Bildergeschichte. Denkt daran, was wir in den letzten zwei Wochen geübt haben!“ Die Lehrerin der 4. Klasse verteilt an die

Kinder Briefumschläge, in denen sich jeweils eine auseinander geschnittene Bildergeschichte befindet. Die Kinder erhalten den Auftrag, die Bilder in die richtige Reihenfolge zu bringen, sie durchnummerieren und eine passende Geschichte zu den Bil-

bei der Notenfindung daran orientieren zu können. In ihren Lehrerkalender trägt sie schließlich die Zensuren der Kinder in die Klassenliste zu den Ergebnissen der anderen Aufsätze aus dem vergangenen Halbjahr ein. Aus den Noten für diese und die zuvor geschriebenen Arbeiten (Erlebnisbericht, Märchen, Brief an die Oma, Nacherzählung) ermittelt sie schließlich die Zeugniszensuren (s. unten). In der nächsten Deutschstunde werden dann die Bildergeschichten an die Kinder zurückgegeben, die ihre Texte nun mit Hilfe der Anmerkungen ihrer Lehrerin verbessern und schließlich in Schönschrift noch einmal abschreiben sollen.

Malte

Erlebnisbericht	2,0
Märchen	4,0
Brief	3 -
Nacherzählung	1,0
Bildergeschichte	2,0
<hr/>	
Gesamtnote	2,0

Oder so?

„Ihr wisst, dass es bald Zeugnisse gibt! Deshalb möchte ich gerne mit euch über eure Schreib-Portfolios (s. Kasten rechts) sprechen. Bitte nehmt eure Mappen heraus und schaut euch noch einmal alle Texte an. Achtet darauf, dass auch alle Ideensammlungen, Skizzen und Entwürfe bei den Texten liegen. Die drei Texte, die euch am besten gelungen sind, markiert ihr bitte mit einem Sternchen. Dann holt ihr euch bei mir einen Fragebogen (s. S. 37 **H**) ab und füllt ihn aus. Der kommt

Fragebogen Schreibkonferenz

Schreibkonferenz am: _____

Autor/in: _____

Co-Autor/in: _____

Titel der Geschichte: _____

1. Das Autorend Kind liest seine Geschichte vor.

2. Das Co-Autorend Kind sagt, was ihm besonders gefallen hat.

3. Das Co-Autorend Kind fragt nach, wenn es etwas nicht verstanden hat.

4. Das Co-Autorend Kind macht Überarbeitungsanträge.

☐ Ja ☐ Nein

Bei „Ja“: Es schlägt folgendes vor: _____

5. Das Autorend Kind überarbeitet seine Geschichte noch einmal.

☐ Ja ☐ Nein

Unterschrift Autor/in: _____

Unterschrift Co-Autor/in: _____

Fragebogen „Texte verfassen“

Nr. _____ durchgeführt am: _____

• Welche von deinen Geschichten gefällt dir besonders gut?

• Was ist dir daran besonders gut gelungen?

• Was konntest du beim Geschichten schreiben besonders gut?

• Was würdest du beim Geschichten schreiben gerne noch besser können?

• Worauf achtest du bei der Überarbeitung besonders?

• Welche Schreibtipps findest du besonders wichtig?

• Was ist an deinen Geschichten in diesem Schuljahr besser geworden?

dann auch in euer Schreib-Portfolio. Ich schaue mir dann zu Hause alles an und spreche mit euch darüber.“ Am Nachmittag schaut sich die Lehrerin die Mappen der Kinder an (ganz besonders die Texte, die mit einem Stern markiert sind) und zieht zusätzlich ihre Beobachtungen aus den Schreibkonferenzen (s. oben und auf der CD-ROM **M**) der Kinder zu Rate. Folgende Fragen helfen ihr dabei, die Leistung der Kinder unter Berücksichtigung der individuellen Entwicklung zu bewerten:

- Kann das Kind in zunehmendem Maße eigene Schreibideen entwickeln?
- Kann das Kind aus einer Auswahl von Schreib Anregungen etwas Passendes auswählen und daraus etwas Eigenes entwickeln?
- Plant das Kind seine Texte mit Hilfe von Ideensammlungen oder Skizzen?
- Entwickelt das Kind zunehmend die Fähigkeit, seine Texte zu überarbeiten, zeigen sich immer stärkere Veränderungen zwischen Entwurf und fertigem Text?

- Ist der fertige Text verständlich?
- Ist der inhaltliche Zusammenhang schlüssig?
- Ist die Ausdrucksweise angemessen?
- Werden Wortwiederholungen überarbeitet?
- Ist der Text grammatikalisch korrekt?
- Zeigt der Entwurfstext Ansätze selbstständiger orthografischer Überarbeitung?
- Kann das Kind gezielte orthografische Überarbeitungsaufträge zunehmend besser durchführen?

Schreib-Portfolio

Alle Texte, die das Kind im Laufe eines Schuljahres erstellt, werden in einer Mappe gesammelt, die die Entwicklung des Kindes belegen können.

Um den gesamten Schreibprozess würdigen zu können, sollten in dieser Mappe neben den fertigen Texten (evtl. als Kopie, da die Originale oft für Geschichtenbücher oder Ausstellungszwecke gebraucht werden) auch Ideen, Skizzen und Entwürfe abgelegt werden.

- Hat sich das Kind in den Schreibkonferenzen zunehmend aktiv beteiligt?
- Kann das Kind mit Überarbeitungsvorschlägen der anderen Kinder sinnvoll umgehen?
- Kann das Kind anderen Kindern hilfreiche Überarbeitungshinweise geben?

Der von den Kindern ausgefüllte Fragebogen zur Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten beim Texteverfassen ist dann die Grundlage für das Gespräch über die Bewertung, das die Lehrerin in den nächsten Tagen mit allen Kindern nach und nach führen wird. Solche Selbsteinschätzun-

Lena

Entwicklung eigener Schreibideen



Planung mit Ideensammlung oder Skizze



Fähigkeit, eigene Texte zu überarbeiten



Text verständlich



Inhalt schlüssig, baut aufeinander auf



orthografische Aspekte beachtet



grammatikalische Aspekte beachtet



Beteiligung an Schreibkonferenzen



Umgang mit Überarbeitungshinweisen



Gesamtnote **2,0**



UND SO SOLL ES SEIN!

- **Texte planen**
- **Texte schreiben**
- **Texte überarbeiten**

- Schreibabsicht, Schreibsituation, Adressaten und Verwendungszusammenhang klären
- sprachliche und gestalterische Mittel und Ideen sammeln: Wörter und Wortfelder, Formulierungen und Textmodelle
- verständlich, strukturiert, adressaten- und funktionsgerecht schreiben: Erlebtes und Erfundenes; Gedanken und Gefühle; Bitten, Wünsche, Aufforderungen und Vereinbarungen; Erfahrungen und Sachverhalte
- Lernergebnisse geordnet festhalten und auch für eine Veröffentlichung verwenden
- nach Anregungen (Texte, Bilder, Musik) eigene Texte schreiben
- Texte an der Schreibaufgabe überprüfen
- Texte auf Verständlichkeit und Wirkung überprüfen
- Texte in Bezug auf die äußere und sprachliche Gestaltung und auf die sprachliche Richtigkeit hin optimieren
- Texte für die Veröffentlichung aufbereiten und dabei auch die Schrift gestalten

(Auszug aus den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz vom 15. 10. 2004: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich, Jahrgangsstufe 4, S. 10; den ganzen Text finden Sie unter: kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards.htm)

gen mit anschließender Diskussion gehören schon seit dem 2. Schuljahr zum Unterrichtsalltag in dieser Klasse dazu und die Lehrerin ist immer wieder über die Ernsthaftigkeit der Kinder und ihre zunehmend treffendere Einschätzung bezüglich ihrer

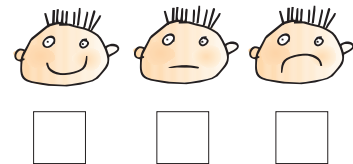
eigenen Stärken und Schwächen überrascht. Und oftmals wundert sie sich darüber, wie viele kluge Ideen der Kinder sich in Textpassagen versteckten, die sie selbst nicht gleich verstanden hat und für Ungereimtheiten hielt. ■

Selbsteinschätzungsbogen

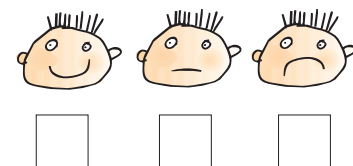
Name: _____

Datum: _____

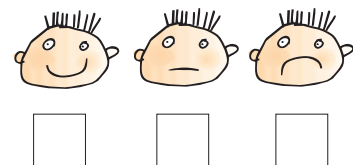
Ich kann gut Geschichten schreiben.



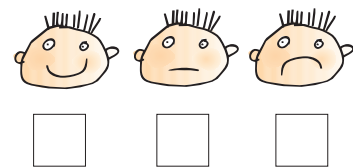
Ich kann mir gut Geschichten ausdenken.



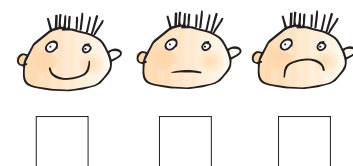
Ich kann mit anderen über meine Geschichten sprechen.



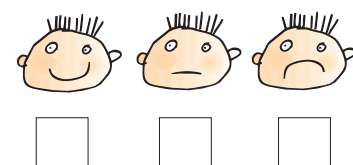
Ich kann die Tipps anderer Kinder nutzen.



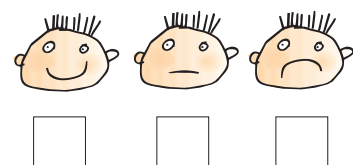
Ich kann anderen Kindern Tipps zu ihren Geschichten geben.



Ich kann meine Geschichten überarbeiten.



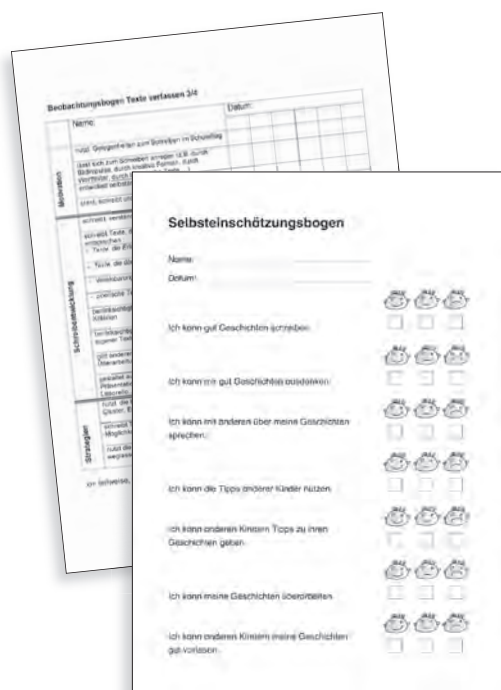
Ich kann anderen Kindern meine Geschichten gut vorlesen.



Die Stärken des Textes suchen...

... ist die Aufgabe, die es beim kritischen Lesen und Kommentieren von Kindertexten zu bewältigen gilt. Diese Stärken sind der Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung der Kinder beim Schreiben immer besserer und anspruchsvollerer Texte¹.

Stellen werden im anschließenden Gespräch hervorgehoben und gewürdigt. Auch offene Fragen, kritische Hinweise und Anregungen haben hier ihren Platz – immer aber sollte Ermutigung, die Würdigung des Gelungenen und des Könnens im Vordergrund stehen. Die Lehrerin ist dabei von Beginn an mit ihren konstruktiven Rückmeldungen das Modell für die Kinder in der Klasse, die sich daran orientieren und nach und nach diesen Part immer selbstständiger übernehmen. So geschult, werden sich auch die Schreibkonferenzen und ähnliche Überarbeitungsrunden in der eigenen Verantwortung der Kinder zu produktiven Situationen entwickeln – nicht nur für das Autorenkind, sondern ganz besonders auch für die anderen Kinder. In der Rolle der Leser(innen) setzen sich diese intensiv mit dem vorgestellten Text auseinander und spüren dem nach, was ihnen schon als Gelungen erscheint bzw. an welchen Stellen sie Vorschläge haben, die den Text schlüssiger, ausdrucksstärker oder besser klingen lassen. Die in einer solchen Runde von den Kindern beim Zuhören und Kommentieren erworbenen Fähigkeiten wirken sich später mit großer Wahrscheinlichkeit auch positiv auf die eigenen Schreibfähigkeiten aus.





Eine fruchtbare Lese- und Schreibkultur in einer Klasse ist die Voraussetzung dafür, dass sich die Kinder immer stärker auf den mühsamen Überarbeitungsprozess einlassen, der für die Entwicklung vom ersten spontanen Aufschreiben hin zu einem qualitativ guten, fertigen Text notwendig ist. In einer solchen Lese- und Schreibkultur werden die Kinder immer wieder angeregt, ihre Texte vorzulesen und zur Diskussion zu stellen. Dabei müssen sie in ihrem Bemühen, eine gute Geschichte zu erzählen, ernst genommen und bestätigt werden (s. auch Beitrag Bambach, S. 28 ff.). Besonders gelungene

Portfolios für die besten Texte

Für die Bewertung des Schreibprozesses und der Schreibprodukte haben sich Mappen bewährt, in denen die Kinder die Geschichten sammeln, die ihnen nach ihrem eigenen Ermessen am besten gelungen sind. Für

die Kinder ist dabei die schön gestaltete Endfassung besonders wichtig, die Lehrerin sollte aber von diesen Texten auch die ersten Skizzen und Entwürfe und die verschiedenen Textfassungen aufheben, die den Weg von der ersten Idee bis hin zum fertigen Text nachvollziehbar machen. Ein Beobachtungs-

bogen (s. Kasten) zum Texte verfassen (s. Abb. und CD-ROM ) und ein Selbsteinschätzungsbogen (s. Abb. und CD-ROM ; Wdh. aus GSD 4/2004, S. 37) für die Kinder zeigen die wesentlichen Aspekte, die bei der Einschätzung und Bewertung der Kinderleistungen berücksichtigt werden sollten.

**EMPFEHLENSWERT**


Der Beobachtungsbogen stammt aus folgender Veröffentlichung: „Pädagogische Leistungskultur“ (s.u.): Dieser Schubert mit fünf Heften und einer CD setzt unterrichtspraktisch die Serie des Grundschulverbandes zur pädagogischen Leistungskultur fort (Bände 118 und 119). Zu den drei Fächern Deutsch, Mathematik, Sachunterricht werden für die Klasse 3 und 4 alltagstaugliche Materialien vorgelegt, die auch Kinder als Lerner dialogisch einbeziehen. Dabei greifen sie einen wesentlichen Stolperstein auf: Die Not mit den Noten. Es geht um Möglichkeiten des Umgangs mit Noten, die der Rechtslage entsprechen und pädagogischen Schaden begrenzen. Damit wird zur aktuellen Debatte um Diagnostik und Leistungsförderung ein Konzept vorgelegt, das eine pädagogische Leistungskultur in der Praxis entwickeln hilft.




¹ Die vorgestellte Form der Rückmeldungen zu Kindertexten und die Beobachtungsaspekte spiegeln die KMK-Standards zum Schreiben wider und sind stark angelehnt an: Beiträge zur Reform der Grundschule: Bartnitzky, H./Brügelmann, H./Hecker, U./Schönknecht; G. (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 3 und 4, Band 121. Grundschriftverband, Frankfurt a.M. 2006, mehr dazu: www.grundschriftverband.de

Erzählen beobachten und dokumentieren

Durch einfache Beobachtungen können Fortschritte im Entwicklungsportfolio der Kinder dokumentiert werden und zu einem reflektierten Umgang mit den Erzählsituationen anregen.

Im Unterricht gibt es viele Situationen, in denen erzählt werden kann – entweder ganz spontan, wenn Kinder von einem Erlebnis berichten, sich eine Geschichte ausdenken oder mit Hilfe eines „Erzählgeländers“ in Form von Bild- und Schlüsselwortkarten (s. auch CD-ROM ) oder Gegenständen eine Geschichte erzählend entwickeln – oder mit einer angemessenen Vorbereitung:

Das Märchen, die Geschichte, der Witz existieren schon und das Kind bereitet sich allein oder mit anderen darauf vor, diesen Text mündlich vorzutragen, wählt geeignete Hilfen aus (s. auch S. 42– 45 ) und plant und übt, wie es bestimmte Teile besonders geschickt und wirksam vortragen kann. Dabei soll der Text nicht auswendig gelernt, sondern er-

zählend entwickelt werden, unter Berücksichtigung der Kommentare und Rückmeldungen des Publikums. Das allerdings ist der Idealfall.










Die Beobachtungsbögen berücksichtigen drei Perspektiven:

1. das erzählende Kind,
2. ein vom Kind gewähltes Beobachterkind und
3. die LehrerIn.










Alle drei Perspektiven sollten besprochen und erläutert werden. Für die Kinder kann sich so am besten ein Gespür für die eigene Leistung und die von anderen aufbauen, eine notwendige Voraussetzung, um das eigene Können angemessen einzuschätzen und weiter zu entwickeln. ■

Spontanes Erzählen –

Von einem Erlebnis erzählen, eine erfundene Geschichte erzählen

	Erzähler/in   			Beobachter/in   			Lehrer/in   		
Die Erzählung war gut verständlich.									
Sie hatte einen „roten Faden“.									
Es gab immer wieder Blickkontakt zwischen Erzählkind und Zuhörern.									
Es gab kleine Pausen zum Nachdenken.									
Es war interessant zuzuhören.									
Die Fragen und Kommentare der Zuhörer wurden aufgenommen.									
Die anderen Kinder haben gut zugehört.									

Vorbereitetes Erzählen (allein oder in der Gruppe) – Ein Märchen, eine Geschichte oder einen Witz erzählen

	Erzähler/in			Beobachter/in			Lehrer/in		
									
Die Erzählung war gut verständlich.									
Sie hatte einen „roten Faden“.									
Sie war nicht auswendig gelernt.									
Die Wörter waren passend gewählt.									
Manche Stellen wurden besonders schön ausgeschmückt.									
Es wurde ein passender Schluss gefunden.									
Wenn Bilder oder Gegenstände das Erzählen unterstützen sollten, waren sie passend gewählt.									
Die Stimme veränderte sich passend zur Geschichte.									
Es gab kleine Pausen zum Nachdenken.									
Es war interessant zuzuhören.									
Es gab immer wieder Blickkontakt zwischen Erzählkind und Zuhörern.									
Die Fragen und Kommentare der Zuhörer wurden aufgenommen.									
Die anderen Kinder haben gut zugehört.									
Wenn mehrere Kinder gemeinsam erzählt haben: Es wurde abwechselnd erzählt.									
Die Gruppe war beim Erzählen ein gutes Team.									